Håndbok

Studentevaluering av undervisning

ved Høgskolen i Østfold

Roar Pettersen og Per Lauvås
Høgskolen i Østfold, 2004

Innhold

Om håndboka 3
Litt om studentevaluering 3
Den løpende evaluering på hvert kurs 4
Tidspunkt 4
Informasjon til studentene på forhånd 5
Metoder 5
Evaluering av formidlingsundervisning 6
Referansegruppe 6
Eget kursvurderingsskjema 6
3-minuttslapper 8
'Skriv et brev til meg' 9
Brev hjem til studenten 9
Logg 9
Låne studentenes notater 10
Straksevaluering (Jon Løkke, HS) 10
Evaluering av undervisning for mindre grupper 10
Konsekvenser, utvikling og ansvarliggjøring 11
Personvern og offentlighet 12
Anonymitet 12
Studentinvolvering 13
Rapportering 13
Institusjonell vurdering 14
Felles evaluering for hele høgskolen 15
Avdelingsvis vurdering av læringsressurser 16
Litteratur 17
Prinsipper for studentenes evaluering av undervisning- og læringsprosessen 18

Om håndboka

Dette er en praktisk orientering om hvordan vi skal gjennomføre studentevaluering av undervisning og av læringsmiljøet ved vår høgskole. Utviklingen av opplegget har vært en del av utviklingen av et kvalitetssystem for høgskolen.

Tre former for studentevaluering inngår i opplegget:

- Løpende evaluering av hvert kurs
- Felles, årlig evaluering av studiene ved høgskolen ('Erfaringer med studiet')
- Avdelingsvis evaluering av læringsmiljø, -ressurser og støttesystemer

Den første er en desentralisert form der den enkelte lærer ivaretar en forpliktelse om å gjennomføre en eller annen form for evaluering av egen undervisning som instrument for å utvikle den i samråd og samarbeid med sine studenter. Det er denne formen det legges vekt på i denne håndboka – all den tid det er her den enkelte selv må finne egnete måter å gjennomføre evalueringen. Da er det om å gjøre evalueringen målrettet, med mest mulig utbytte med minst mulig ressursbruk. Hensikten er å etablere et forpliktende samarbeid mellom studenter og lærere om å forbedre undervisningen.

Lærerne får stor frihet til å legge opp denne evalueringen slik de selv finner mest formålstjenlig – gjerne i samsvar med studentene. Det skal rapporteres fra denne evalueringen, først og fremst om at evalueringen er gjennomført med angivelse av metode som er brukt og konsekvensene som den har ledet til. Det er om å gjøre at denne evalueringen foregår med mest mulig vekt på tiltakssiden, med lite tidsbruk og lite byråkrati.

Den første formen er det lærernes ansvar å gjennomføre. Den skal ikke gjennomføres på en bestemt, fast måte. De to andre formene skal gjennomføres sentralt. Det vil bli tatt beslutninger om hyppighet, utvalg og fokusering sentralt og på avdelingsnivå.

Håndboka kan ikke bli helt praktisk og totalt fri for teroretiske utlegninger. Men den kan forhåpentligvis leses – og brukes – brokkvis, avhengig av hva som er aktuelt og hva det er mest bruk for. Den er en kortfattet oversikt over hvilke evalueringsformer vi kan bruke, både ut fra litteratur og erfaring på området og ut fra de beslutninger som er fattet ved vår høgskole. Som kjent har vår høgskole utarbeidet egne retningslinjer for slik evaluering (http://www.adm.hiof.no/~fa/adm/puls/eval_pri.doc, også gjengitt som vedlegg her).

Litt om studentevaluering

Studentevaluering av vår undervisning er en helt nødvendig del av ethvert kvalitetssystem innen høgre utdanning. Studentene skal ha innflytelse over undervisningen, langt ut over det formelle tillitsmannsapparatet. Vi har bruk for studentenes innspill i våre bestrebelser å gi god undervisning.

Det foregår sannsynligvis mye god studentevaluering ved vår høgskole allerede. Men vi gjør vel også av noen av de feilene hos oss som andre steder, f eks:

- legger vurderingen etter avsluttet undervisning slik at de studentene som deltar, ikke får oppleve at evalueringen har noen konsekvenser,
- satser for stort slik at datamaterialet blir tungt å analysere, det går lang tid før analysene er foretatt, og sannsynligheten dermed blir liten for at evalueringen får noen konsekvenser,
- vi spør kanskje om ting vi ikke kan (eller vil) gjøre noe med, og gir studentene dermed inntrykk av at det de sier skal få en betydning som mangler dekning i virkeligheten.

Ofte blir evaluering dermed i beste fall en ren legitimeringsaktivitet; vi kan vise til at undervisningen er evaluert og håper at det ikke kommer noen følgespørsmål om hva som kom ut av denne evalueringen.

Den løpende evaluering på hvert kurs

Ved det enkelte kurs skal lærer(ne) gjennomføre vurdering av undervisningen, relativt hyppig. Dette er vurdering som læreren skal rapportere *om*, men ikke *fra*, dvs det skal rapporteres at vurderingen er gjennomført men ikke om resultatene som er framkommet. Tanken er at det er lærerne som skal bruke evalueringen som et aktivt instrument for å utvikle egen undervisning underveis og slik at studentene som deltar, skal nyte godt av de forbedringene som kommer ut av evalueringen. Læreren må sikres en klar eiendomsrett til de dataene som framkommer, og læreres personvern må sikres ved at data ikke spres. Studentene, på sin side, har rett til innsikt i resultatene fra dataene de har bidratt med og til at disse resultatene leder til handling.

Tidspunkt

Det er bare ett tidspunkt som ikke er aktuelt, nemlig før et kurs starter. Evaluering etter at et kurs er avsluttet, bør minimaliseres. Ingenting er for så vidt galt her; det går an å gjøre evaluering i etterkant med tanke på å få et best mulig grunnlag for planleggingen av neste kurs. Svakheten er at de studentene som deltar, ikke selv får se noen spor etter vurderingen. Fordelen er at studentene kan vurdere hele kurset, inklusive eksamen, og ikke bare selve undervisningen. Det kan også være et poeng at evalueringen foregår på et tidspunkt da det ikke lenger er noe avhengighetsforhold mellom studenter og lærere, noe som kan tilsi at vurderingen da kan bli mer uavhengig av slike avhengighetsrelasjoner.

Eksempel 1. Strukturert og fokusert evaluering i fellesskap (Helge Ramsdal, HS):

Sett av tid (1 time) for en grundig vurdering fra studentene med tanke på opplegg av kurset for neste kull. Still spørsmålet:

Hvilke forhold vil du endre ved dette kurset?

Led studentene igjennom flg faser:

1. Individuelt: Egne tanker (5 min) – skriv ned dine tanker om spørsmålet
2. Parvis: Parets forslag – diskutér tankene som er notert og skriv ned de fire viktigste forslagene på flipoverark som henges opp på veggen
3. Parene presenterer sine forslag – kort! – ikke diskusjon
4. Rangering - hvert par rangerer de fire viktigste forslagene fra alle flipover-arkene. OBS bare ett fra egen liste!
5. Organisering av forslag – likeartede forslag slås sammen, forslag med liten tilslutning tas vekk
6. Videre arbeid – hvordan skal forslagene behandles ved avdelingen?

To hovedvarianter finnes mht tidspunkt:

Løpende evaluering under hele forløpet, f eks slik: (a) det utpekes en referansegruppe som læreren har møter med underveis gjennom forløpet eller (b) læreren bruker et (kort) kursvurderingsskjema som gis flere ganger til et utvalg blant studentene (nytt utvalg hver gang), besvares og leveres inn før undervisningen avsluttes, studeres av læreren som gir sin tilbakemelding om konsekvenser ved neste anledning.

Punktvurdering der læreren samler inn data én gang, sent nok til at studentene har et grunnlag å vurdere ut fra og tidlig nok til at den vurderingen de deltar i, kan (og bør!) få konsekvenser for dem selv.

Informasjon til studentene på forhånd

Studentene har krav på å bli informert - og å holdes løpende informert – om slike evalueringer som dette. De skal kjenne til intensjonene, planene og opplegget og vite hva de inviteres å bidra til. De skal også involveres i opplegget (se nedenfor).

Et forhold bør understrekes spesielt sterkt. Det må aldri være slik at studentene forespeiles mer enn det de får. Studentene kan lett få det inntrykket at nå kan det bli mulig å endre på alt mulig de måtte være misfornøyde med, mens det så langt fra er tilfellet. Ble en ny studieplan vedtatt forrige år, er det bare tull å gi det inntrykket at revidering av planen (kanskje til og med slik at disse studentene kan få nyte godt av den reviderte planen) er en åpen mulighet. Det er langt bedre å gjøre studentene kjent med hva som regnes som faste størrelser og hva det kan være realistisk å endre på hvis en evaluering skulle tilsi det, enn å måtte forklare dette i etterkant, gjerne etter at studentene er kommet til å forvente mer enn det som er realistisk.

Til gjengjeld må det være slik at det man faktisk forespeiler studentene når det gjelder hva som er intensjonen med evalueringen, *må* realiseres med mindre det er tungtveiende grunner som tilsier at så ikke er mulig. Altså: Bedre å gi små forhåpninger og innfri dem fullt ut enn å forespeile mye og slett ikke innfri dem.

Metoder

Noen metoder kan brukes uavhengig av undervisningsopplegg og –form. Eks:

Eksempel 2. Intervju med fokusgruppe (Hanne Røising, HS):

Gruppeintervju med studenter der det både stilles og besvares ferdig oppstilte spørsmål, og det samtales om det som viser seg å bli sentralt og viktig, både studentene imellom eller også med intervjuer som samtalepartner. Gir god anledning til utdypende belysning av studentenes erfaringer og synspunkter.

En fokusgruppe bør bestå av 6 – 8 medlemmer. Utvalget til en fokusgruppe må først og fremst ta sikte på å fange opp bredden og variasjonen blant studentene. Det er viktigere å få en bredt sammensatt gruppe enn et tilfeldig eller representativt utvalg. Og det er bedre å bruke tid på én slik gruppe enn å intervjue flere fokusgrupper. Det foretas altså ikke intervju med enkeltpersoner som tilfeldigvis sitter i en gruppe; hensikten er å få studentene til å framføre sine individuelle synspunkter og å få dem diskutert der og da. Studentene som deltar får både sagt hva de selv mener, de får sammenholdt egne erfaringer og oppfatninger med andres og de får anledning til å moderere eller imøtegå synspunkter de ikke deler.

Et fokusintervju bør tas opp på bånd, men så kommer det an på situasjonen hvordan opptaket bearbeides. I noen tilfelle kan det være nok at intervjueren (f eks læreren) skriver et referat fra samtalen fra hukommelsen. Man kan også rekapitulere utvalgte deler av samtalen fra båndet for å få et bedre referat på utvalgte punkter. Og av og til – særlig når evalueringen skal gjennomføres mer 'etter boka', f eks når det skal skrives formelle evalueringsrapporter - kan det være aktuelt å skrive nøyaktig referat fra intervjuet (transkribering).

Vi må skjelne mellom evaluering av ulike former for undervisning. Evaluering av praksis er så pass spesielt at vi ikke tar det opp i denne forbindelse. Men undervisning for større forsamlinger (forelesninger, klasseundervisning) og for mindre grupper bør evalueres forskjellig.

Evaluering av formidlingsundervisning

Mulighetene er mange, her er noen:

Referansegruppe

Be om frivillige medlemmer til en gruppe (~ 4 medlemmer) eller plukk ut. Møt dem regelmessig og få høre hva medlemmene selv synes, og hva de har plukket opp fra sine medstudenter. Skriv referater selv eller la det gå på omgang mellom gruppemedlemmene. Skift ut medlemmer i referansegruppen slik at flere kan få sjansen til å delta. Lag mye oppmerksomhet (uten mye tidsbruk!) om evalueringen, særlig om de konsekvenser som trekkes – og som deretter igjen skal evalueres.

Eget kursvurderingsskjema

Vi er skeptiske til standardskjemaer (den andre formen av evaluering som kommer senere her, baserer seg imidlertid på dette). Når man lager sitt eget, tenk da på å holde formatet nede; bare spør om det du er interessert i å få vite – ikke alt mulig annet man kan spørre om i samme slengen. Spør bare om slike ting som det kan være aktuelt å endre på – og ikke om faste størrelser osv. Bruk gjerne plattformer som gjør det lett å lage skjemaet, evt også å besvare det elektronisk (Blackboard eller annet).

Formulér de fleste spørsmålene på en annen måte enn "Hvor fornøyd er du med …" og liknende. Slike spørsmål leder tankene for mye i retning av forbrukerstudier. Forsøk heller å stille både beskrivende og vurderende spørsmål.

Vær omhyggelig med formuleringen av spørsmål. Ikke press studentene til å måtte framføre direkte kritikk som kan få noen og hver til å gå i forsvar. Du bør basere deg på at studentene også er høflige og hensyntakende. Du bør altså be om deres synspunkter, særlig de som kan være til hjelp.

Eksempel 3. Et enkelt kursvurderingsskjema (Roar Pettersen, HS):

Skriv det du vil om denne undervisningen som du tror jeg kan ha nytte av.

Hva synes du om
tempoet i framstillingen når jeg har forelest?

(for fort - passe - for langsomt)

forklaringene jeg har gitt?

(for omstendelige - passe grundig - ikke grundige nok)
(til å forstå - burde vært bedre)

eksemplene jeg har brukt?

(for få - passe mange - altfor mange)
(illustrerende?)
(klargjørende?)
(forvirrende?)
(uforståelige?)

Ofte har det vi ønsker å få vite noe om både et beskrivelses- og et vurderingselement i seg. Det kan da være et poeng å få fram begge deler, se f eks (Handal 1996:49). Spør du f eks om arbeidsbelastningen er passe stor, kan det bli ganske vanskelig å tolke svarene. Noen synes den er passe, mens andre synes den er for høy mens atter andre synes det er for slapt. Her ligger det to spørsmål, (a) hvor høy er arbeidsbelastningen og (b) hva synes du om den.

På seminarene har deltakeraktiviteten vært

høy □□□□□ *lav*

og jeg er
fornøyd □□□□□ *misfornøyd*

med dette aktiviseringsnivået

Man kan da fange opp at studenter er misfornøyde fordi det er forventet mer deltakeraktivitet enn de ønsker eller fordi seminaret var for lite deltakerkativt. Om en bare får vite at (en større eller mindre del av) studentene er misfornøyde med deltakeraktiviteten, er det ikke godt å vite hvilke konsekvenser man skal trekke.

Det kan ofte fungere godt å be studentene ta stilling til konkrete utsagn (Roar Pettersen, HS).

	HE[1]	DE	E/U	DU	HU
Lærerne legger vekt på å hjelpe studentene til å utvikle forståelse av grunnleggende begreper					
Jeg synes det har vært lett å kunne stille spørsmål og be om utdyping					
Oppgavene vi har arbeidet med har vært interessante og stimulerende					

Husk på at det finnes utvalgsmetoder, også ved evaluering. Er det få studenter, kan alle få uttale seg. Det er faktisk viktigere å få svar fra et godt utvalg – selv om det er lite – enn å få svar utelukkende fra dem som gidder å bevare skjema! Ved svarprosent under 50, er det spørsmål om det har noen hensikt å bruke dataene i det hele tatt. Altså: Tenk utvalg, - og gjør det du kan (helst sammen med studentene!) for å få svar fra alle i utvalget!

[1] HE = helt enig, DE = delvis enig, E/U = nøytral, DU = delvis uenig, HU = helt uenig

Det må aldri bli slik at vi lager et for ambisiøst opplegg for studentevaluering og setter oss selv i den posisjon at vi ikke klarer å gjennomføre ambisjonen på en meningsfull måte. Vi må ikke samle på oss mer data enn det vi har analysemessig kapasitet til å håndtere eller operasjonell kapasitet til å sette ut i livet. Og studentene må aldri få så mye oppgaver – og så mange skjemaer – at de slutter å ta dem på alvor. Det kan derfor være at vi – på avdelings- og seksjonsnivå – lager rullerende planer, f eks slik at ikke alle kurs evalueres like intensivt hvert semester.

Prioritér rask analyse og rapportering. Legg fram[2] for studentene sammendrag av resultatene og dine forslag til konsekvenser. Legg mer vekt på forslag til konsekvenser enn detaljert redegjørelse for resultatene. Vær edruelig og nøktern, det er ikke særlig lurt å forespeile studentene mer enn det du kan gjennomføre. Selv om det er ubehagelig å måtte avvise relativt klare studentønsker, er det likevel bedre å gjøre det enn å gå inn for urealistiske endringer. Det må aldri få bli slik at det er noen automatikk i at et flertallssyn blant studentene skal lede til de konsekvensene som 'ligger i kortene'. Som lærer har du både rett og plikt til å beslutte hvordan du ønsker å legge opp din undervisning. Studentene har rett til å bli hørt og til at læreren tar det de fremme av synspunkter på alvor, men de har ingen rett til å overta lærerens oppgave.

I de fleste situasjoner vil det ikke være noe konfliktfylt ved dette. Men de spesielle situasjonene skal en selvsagt være oppmerksom på. Her er to slike:

- Dersom en lærer ikke tar tilstrekkelig hensyn til det som kommer fram i evalueringen, er studentene i sin fulle rett til å mobilisere tillitsmannsapparatet og involvere ledelsen i saken. Men det bør først skje etter at saken er diskutert der den hører hjemme, og når studentene mener at de ikke når fram med sine anliggender.
- Dersom det framkommer massiv kritikk av lærer, og lærer ikke viser vilje eller evne til å rette opp undervisningen, blir det samme situasjon som over, selv om graden av alvor økes.

Resultatene fra evaluering ved vurderingsskjemaer gir sjelden entydige indikasjoner. Så å si alltid varierer studentenes syn ganske bredt. Resultatene fra skjemaene bør diskuteres med både studenter og utenforstående (kolleger, PULS …). Det er alltid en god ide å involvere studentene slik at de opplever at det de bidrar med, blir tatt på alvor, og at de får innflytelse på opplegg og gjennomføring av undervisning. Når undervisningen blir betraktet som et delt ansvar og ikke kun lærerens 'performance', fungerer evalueringen ofte bra.

3-minuttslapper

Studentene får i oppdrag å skrive de 3 siste minuttene av en undervisningsøkt (gjerne flere ganger). I stedet for skjema, får de helt åpen aller ganske åpne rammer, f eks:

- Dine tanker om hvordan jeg kan gjøre denne undervisningen bedre for deg:
- Hvis en venn spør deg om hvordan denne undervisningen er, hva sier du da?
- 2 headinger (Hva vil du ha mer/ mindre av?),

[2] 'Legg fram' betyr ikke nødvendigvis at du står og 'foreleser' for studentene, altså bruker mye undervisningstid til dette. Kanskje distribuerer du en kortversjon til studentene, legger rapporten tilgjengelig på nettet, har møte med tillitsvalgt og diskuterer både rapport og konsekvenser, …

- 3 headinger (Hva er flott? Hva fungerer dårlig? Forslag til forbedringer?),
- 4-felts-tabell:

Fortsett med – gjør mer av:	Forbedre – gjør mindre av:
Dette har jeg lært/hatt utbytte av:	Dette savner jeg – Hvorfor har du ikke gjort dette:

Alternativt:

1. Nevn noe som du synes har vært viktig for deg i dag.
2. Hvordan har du selv bidratt i dagens undervisning?
3. Hvordan mener du dagens undervisning kunne vært bedre?

Redegjør alltid (og helst kortfattet) for hva du har fått vite og hvilke konsekvenser du trekker av det du har fått vite fra studentene. At evalueringen ikke skal få noen konesekvenser må begrunnes mest omhyggelig! Gjør det tydelig at nye innspill fra studentene alltid åpner nye muligheter, f eks som når tidligere konsekvenser slo uheldig ut.

'Skriv et brev til meg'

De kan gis invitasjon til den enkelte student om å skrive personlig(e) brev til lærer. Det er avgjørende hvordan du lanserer ideen og hvordan du senere viser til – og trekker konsekvenser av – det som du får vite fra de brevene du får. Dette er en vanskelig balansegang mellom en privat og en offentlig sfære! Igjen: skal studentene oppfatte dette som noe annet enn privat korrespondanse, må du vise hvordan noe fra det private løftes fram i det offentlige rom på en ordentlig og meningsfull måte.

Brev hjem til studenten

En stund etter at sensuren har falt, send ett brev til hver enkelt student (Liv Berit Fagerli, HS). Still f eks 3 spørsmål[3]:

Hva var du fornøyd med i veiledningen? Hva skulle du ønske hadde vært annerledes i veiledningen? Hvilke tips har du til hvordan veiledningen kunne vært gjort bedre?

Logg

Skriver studentene logg som del i undervisnings-/læringsprosessen, og kontrakten er at lærer får lese studentenes logger, får en automatisk adgang til et materiale som direkte (om man ber om slikt) eller indirekte gir grunnlag for å gjøre seg opp en mening om hvordan undervisningen fungerer.

[3] Her knyttes spørsmålene til veiledning og ikke til storgruppeundervisning. Eksemplet fra Fagerli burde kanskje strengt tatt vært plassert under de mer deltakeraktive undervisningsformene. Men metoden kan brukes i begge tilfeller.

Loggskriving gjøres først og fremst for læringens skyld. Det settes systematisk av tid for studentene til å identifisere det de oppfatter som viktig og notere det slik at det ikke forsvinner. Tanken er gjerne også at studentene skal få anledning til å reflektere over tilegnelse av nytt stoff og dermed få et perspektiv på det. Studentenes loggskriving kan være av privat karakter, og det er ikke avtalen at læreren skal ha noen som helst rett til å lese det som skrives. Men metoden kan også brukes for å åpne for kommunikasjon mellom lærer og student ved at lærer får regelmessig (men ikke nødvendigvis hele tiden for alle studentene) tilgang til studentenes skriverier. Og leser man slike logger, ligger det omtrent automatisk en slags forpliktelse i retning av å skrive noe tilbake, og like selvsagt – noe faglig interessant og hyggelig!

Låne studentenes notater

Det er bortimot uinteressant hva som er i lærerens hode (eller manus) og tilsvarende mer viktig hva som kommer fram til studentene. Har man fått til en avtale med studentene om å få låne eksempler på studentenes notater, skaffer man seg – helt gratis – et inntrykk av hva som kom igjennom til studentene og hvordan de har mottatt budskapet. Det skulle ikke være nødvendig å peke på at dette bør være en frivillig ordning fra studentenes side. Studenters notater er deres private eiendom, og da må man ha tillatelse fra eieren for å få tilgang.

Straksevaluering (Jon Løkke, HS)

Studentene ordner rekkefølgen, slik at det hver gang er to studenter som gir foreleser umiddelbar respons på forelesningen. Som ellers; slik evaluering må ikke forfalle til privat konversasjon. Tilbakemeldingene en får må det vises til, og også dette må være konsekvensrettet.

Evaluering av undervisning for mindre grupper

I gruppeundervisning er det spesielt viktig med løpende studentevaluering, ikke først og fremst for å komme fram til en karakteristikk av kurset, men som et instrument for å få undervisningen til å fungere. Og her må det i hvert fall ikke være snakk om å samle inn noen kursvurderingsskjemaer og så la det være med det.

I gruppeundervisning er det viktig å etablere en eller annen form for kontakt, en tydeliggjøring av hvordan arbeidet skal foregå og hvordan deltakerne – både lærer og studenter – skal bidra til et vellykket resultat. Det kan dreie seg om slike forhold som hvilken forberedelse som kreves, hvilke interaksjonsmønstre man tar sikte på å dyrke fram, hvilke kvaliteter som etterstrebes i den faglige behandlingen av lærestoffet, hva som er akseptabel atferd i gruppa osv. Jo klarere slike avtaler er utformet, jo lettere er det å forholde seg til dem, og jo lettere er det å endre dem ved behov.

Og så er det lett å be deltakerne evaluere både hvordan gruppa klarer å etterleve det man er blitt enige om og for å få grunnlag for å endre gruppekontrakten. Det sier seg selv at det er med utgangspunkt i gruppekontrakten at evalueringen gjennomføres. Brukes det skjema, vil skjemaet med nødvendighet avspeile gruppekontrakten. Og konsekvensene av slik løpende evaluering vil alltid være (a) at gruppa må arbeide i retning av å etterleve bedre det man er blitt enige om, eller også (b) at kontrakten må revideres eller justeres.

Selv uten en klar gruppekontrakt, vil det være svært nyttig å gjennomføre en enkel evaluering ved slutten av hvert gruppemøte for å fange opp problemer i gruppa så raskt som overhode mulig.

Eksempel 4. Evaluering av smågruppeundervisning (Rudduck 1978:82)

1. *Jeg synes gruppearbeidet i dag var:*

veldig bra	bra	sånn passe	ikke så bra	direkte dårlig

2. *Jeg synes at mitt eget bidrag i gruppa var:*

veldig bra	bra	sånn passe	ikke så bra	direkte dårlig

3. *Min opplevelse av gruppa i dag var:*

veldig positiv	stort sett bra	tja	ubehagelig	direkte dårlig

4. *Jeg synes at det faglige utbyttet av møtet i dag var:*

veldig stort	stort	sånn passe	lite	ingenting

Kommentarer:

I tillegg til selve administreringen av slike skjemaer, bør det lages en logg som beskriver hvordan evalueringen er foretatt, hvilke resultater som er kommet fram og hvilke konsekvenser som er trukket. Både analyse av skjemaer og vurdering av resultatene kan gjerne gå på omgang blant studentene mens lærerens rolle kan avgrenses til å organisere evalueringen og delta i den.

Konsekvenser, utvikling og ansvarliggjøring

Det er viktigere hvor mye konstruktiv utvikling vurderingen avstedkommer enn hvor 'riktige' resultatene (dataene, konklusjonene og konsekvensene) blir. Det er helt avgjørende at datagenerering, -innsamling, -analysering og konkludering skjer i så raskt tempo som mulig. Jo fortere studentene erfarer at det de ytrer, fører til konsekvenser som de ser er i tråd med det som er kommet fram, jo bedre.

Men studentevaluering av undervisning må aldri føre til noen form for 'democrazy' eller at lærerne abdiserer fra rollen som lærer. Studentene skal gi uttrykk for hva de synes og det skal tas på alvor. Men det er lærer(ne) som skal treffe beslutninger om hvilke konsekvenser evalueringen skal få på grunnlag av en helhetsvurdering der studentenes erfaringer, kritikk, ønskemål og synspunkter inngår med tyngde. Det skal altså være like lite lov å overse studentenes studentenes vurderinger som å legge seg ukritisk flat for dem.

Personvern og offentlighet

Resultater fra studentvurderinger skal behandles med stor aktsomhet og varsomhet. Det er uholdbart med ukontrollert spredning og mangelfulle rutiner når det gjelder tilgang og bruk. Studentene har ikke rett til å kreve full åpenhet omkring deres vurderinger av enkeltlærere, like lite som lærerne kan behandle informasjon om enkeltstudenter på en slik måte. Det studentene har full rett til å kreve, er at slike evalueringer skal bli brukt som det aktive instrument for utvikling og forbedring som intensjonen med dem går ut på. Det er altså helt legitimt for studenter å bringe spørsmålet videre og oppover i systemet når deres involvering i vurdering av (det de eventuelt oppfatter er) dårlig undervisning, ikke blir tatt på alvor og ikke fører til noe som helst. Men det er slett ikke like legitimt å offentliggjøre deres vurderinger av enkeltlærere.

Det bør være mye offentlighet om evalueringene i den forstand at det gjøres allment kjent at evaluering foretas, hvordan den gjennomføres, hvordan resultatene brukes og hvilke konsekvenser som trekkes av den og som settes ut i livet. Men en slik offentlighet må begrenses til ikke å uthule rettssikkerhet og personvern.

I motsetning til det som ofte legges til grunn på dette feltet, må vi stå fast på at evalueringene er et instrument for utvikling og ikke som karakterisering av enkeltlæreres dyktighet. Det må være helt OK at vi kan komme til å gjøre feil (som enkeltlærere, lærergrupper og som institusjon) og f eks ikke makte å få et nytt opplegg til å fungere ved første gangs realisering. Det som derimot ikke skal være OK er å la være å gjøre noe med det som ikke fungerer godt nok. Det må altså være OK å komme i skade for å gi dårlig undervisning men aldri å la være å forbedre den – når problemene kommer for en dag.

Anonymitet

Tradisjonen tilsier at kursvurderingsskjemaer skal besvares anonymt, mens muntlig vurdering (f eks ved hjelp av referansegruppe) foregår i full åpenhet. Anonymitet brukes først og fremst for å sikre at studentene skal stå fritt til å gi uttrykk for sine meninger. Problemet kan (men må ikke) oppstå ved at vi ikke vet hvem som har svart eller under hvilke omstendigheter svarene er gitt. Anonymitet kan også gjøre det vanskelig å purre opp dem som ikke har svart og dermed øke risikoen for lav svarprosent, og det medfølgende (store!) problemet med manglende representativitet.

Hvordan dette spørsmålet skal håndteres ved bruk av kursvurderingsskjemaer, kan det ikke stilles opp noen firkantete regler for. Men ved hjelp av litt tankevirksomhet burde det være mulig å finne greie løsninger, f eks:

- Når et skjema deles ut på en forelesning og fylles ut der og da (dvs leveres før man forlater lokalet), skulle det ikke være nødvendig med identifikasjon (navn eller annen id). Det er da gitt hvilken gruppe som har svart, og man kan vurdere representativiteten på det grunnlaget.
- Når skjema bare distribueres med oppfordring om å levere det inn, bør en eller annen id brukes, men da slik at studentene sikres anonym behandling av de data som analyseres. Dette kan bli enda viktigere når man opererer med et ordentlige utvalg og ikke ber hele populasjonen om å besvare skjema.

- Når skjemaer besvares elektronisk, bør det legges inn sperre slik at hver student kun kan svare en gang[4].

Behandlingen av kursvurderingsskjemaer må underlegges de samme etiske vurderinger som ellers gjelder i forskning. Er anonymitet forespeilet, må den overholdes! Og ønsker man å ha skjemaer med id, f eks med begrunnelsen av at det er viktig å ha muligheter for å få utdypet synspunkter gjennom samtale, må man respektere studentenes rett til å nekte å etterkomme 'pålegg' om begrunnelse og argumenter. Og det vil virke ødeleggende dersom studentene skulle få mistanke om at lærer har underslått skjemaer, f eks fordi kritikken som framkom, ikke ble satt pris på.

Vi burde kunne forvente at studenter som evaluerer undervisning, gjør det i full åpenhet. Studentene burde være modne og ansvarlige nok til det. Men vi må også kunne ha forståelse for at det kan være vanskelig å fremme kritikk direkte, uten frykt for å såre eller provosere.

Studentinvolvering

På den ene siden: Jo mer studentene involveres i evalueringen, jo mer får de anledning til å prege den, jo mer eierforhold får de til den, jo mer seriøst tar de den og jo bedre vil den kunne fungere. På den andre siden: Studentene må ikke overlates alt det arbeidet som egentlig hører til lærernes og administrasjonens ansvar. Prinsippet er enkelt å formulere og vanskelig å konkretisere: Involvér studentene mest mulig men ikke slik at de sitter med hele ansvaret og hele arbeidsbyrden!

En gjennomgående regel bør være at student-tillitsvalgt skal sikres innsyn og delaktighet i hele prosessen. Så kan tillitsvalgt og lærer avtale nærmere om de skal foreta vurderingen sammen, f eks slik at tillitsvalgt også er med i å utforme skjema (eller er med på å bestemme annen form) og/eller er med på å diskutere resultater og tiltak. Minimum bør likevel være at tillitsvalgt sikres innsyn i hele prosessen for at det ikke skal kunne være noe grunnlag for å kunne reise tvil om holdbarhet og korrekt behandling.

Rapportering

Det prinsipielle er også her enkelt å formulere, generelt sett: Det nivået som gjennomfører evalueringen (lærere, studenter) eier resultatene men har rapporteringplikt oppover i systemet. Overordnet organ (dvs som oftest studieleder) skal ha rapport om at evaluering er gjennomført med så pass detaljering at det er tilstrekkelig som dokumentasjon av hvordan evalueringen er gjennomført. Slik rapportering bør ikke være for omfattende men bør inneholde (a) hvordan evalueringen er gjennomført, (b) hvilke forhold som ble definert som viktige å gjøre noe med, (c) hvilke tiltak som ble bestemt iverksatt og (d) hvilke erfaringer som ble gjort. Rapporteringen bør i det minste være så pass detaljert og omfattende at det er mulig for studentene å ta saken opp i de tilfellene da lærer(ne) skulle finne på å underslå informasjon som studentene mener burde komme overordnede organer tilkjenne, f eks når deres kritikk blir oversett/ bagatellisert eller når inadekvate tiltak blir satt ut i livet.

[4] Det er kanskje ikke helt politisk korrekt å fremme følgende synspunkt, men det får ikke hjelpe: Vi er skeptiske til å be studentene besvare kursvurderingsskjemaer elektronisk. Digital kommunikasjon er forskjellig fra andre kommunikasjonsformer, og budskap kan lett blir forstått på andre måter enn den tilsiktede, fordi sender og mottaker er for langt borte fra hverandre. Chatte-formen er ikke nødvendigvis god i denne sammenhengen! Dessuten kan det være vesentlig vanskeligere å få rimelig stor svarprosent fra det utvalget man har definert på denne måten enn når studentene er til stede ved undervisningen og bes om å svare der og da.

Institusjonell vurdering

Studentevaluering skal også omfatte andre *institusjonelle nivåer:* Det kan dreie seg om vurdering av bestemte studier eller utdanninger (f eks lærer-/ dataingeniør-/sykepleier-utdanning) og/ eller om større/ mindre kurs- eller undervisningsblokker/ bestemte fag som inngår i studiet. Med andre ord handler evalueringen i dette tilfelle om samspillet mellom undervisnings- og læringsmiljøet som flere lærere bidrar til gjennom sin undervisning (i vid forstand), med støtte i flere støttesystemer og annet personale og den måten studiet er organisert på (fagplan/ undervisningsplan).

Institusjonell evaluering blir gjerne gjennomført etter at et undervisningsprogram er avsluttet – ofte med standardsskjemaer vedtatt på et relativt høyt nivå i organisasjonen: f eks et fellesskjema på avdelingsnivå. To svakheter som gjentatte ganger framheves når det gjelder denne evalueringsstrategien, er: (1) Det genereres datamengder som overgår analysekapasitet. (2) Tolkningsproblemer: resultatene gir svake handlingsanvisninger m h t hva som bør endres/ utvikles. Med andre ord har denne evalueringsformen ofte beskjeden betydning for arbeidet med konkrete utviklingsarbeider og dokumentert forbedringsarbeid[5].

Evaluering generelt, og studentevaluering av undervisning spesielt, har prinsipielt to formål: Kontroll og rangering, i det ene ytterpunktet – og utvikling og læring i det andre. Institusjonell evaluering som hovedsakelig er basert på kvantitativ datainnsamling ved hjelp av standard-skjemaer (som skissert over), plasserer seg i ytterpunktet kontroll og rangering. Resultater fra denne strategien er enkle å aggregere; de foreligger som tilsynelatende entydige og klare indikatorer som kan sammenliknes.

Ytterligere tre problematiske punkter som hefter ved nevnte evalueringsstrategi – handler kort skissert om:

- Parametere som fokuserer ensidig på *studenters tilfredshet,* gir assosiasjoner til ”kunden har alltid rett”. Implisitt i metaforen ”studenten som kunde” ligger kundens rettmessige krav på at de forhold som er årsak til eller gjenstand for eventuell misnøye, bør/ må rettes så fort som mulig. I det minste bør *tilfredshet* i forhold til studentevaluering av undervisnings- og læreprosesseer problematiseres i forhold til en *klientmetafor* eller ”studenten som klient”. En klient har pr. definsjon krav på en profesjonell assistanse og hjelp i form av en faglig sett kvalifisert praksis – men *tilbudet eller tiltaket er ikke nødvendigvis det klienten i første omgang hadde tenkt seg – eller er mest fornøyd med*[6]**.** Kort og godt: Vurdering av tilfredshet/ fornøydhet vil ha ulik betydning alt etter hvilken metafor vi legger til grunn, både når vi konstruerer spørreskjemaer, og når vi tolker de data vi får.
- Studentevaluering er ressurskrevende. Institusjonell evaluering med fokus på kontroll, rangering og ”pliktrapportering” kan lett komme i konflikt med enkeltlæreres mer utviklingsorienterte evaluering av egen undervisning. Hva skal prioriteres – hvordan skal ressursene fordeles? Det er imidlertid mulig – i en viss forstand – å oppløse motsetnings-forholdet og forfølge en ”Ole–Brumm–strategi”, der vi sier ”ja takk, begge deler”. En

[5] Se for eks. Vidar Gynnild (2002): Studentevaluering av undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift,* nr. 1/2002.
[6] Ibid.

mulig "både–og" strategi skisseres nedenfor, som sikter **både** på kvalitetssikring og -kontroll – **og** – kvalitetsutvikling og forbedring.

- Det kan være klokt å skille mellom *standardskjemaer* og *standardiserte spørreskjemaer/ inventorier.* En vanlig innvending mot standardskjemaer er at de ikke tilfredstiller de mest elementære standarder i psykometrisk forstand, dvs. at man vet lite om skjemaenes validitet og reliabilitet – med andre ord: Det er usikkert om får inn data som forteller noe om det man hadde til hensikt å få informasjon om, – og videre: om data hentet inn på ulike tidspunkt/ i ulike situasjoner faktisk er sammenliknbare.

Felles evaluering for hele høgskolen

Det skal gjennomføres en årlig evaluering som gjennomføres i Fellesadministrasjonens regi. Den enkelte avdeling beslutter om hvilket utvalg som skal inngå og sørge for å distribuere skjemaene på en måte som sikrer høyest mulig svarprosent innenfor det utvalget av studenter som er bestemt. Det utarbeides en oversiktlig rapport der resultatene for de ulike avdelinger/ seksjoner presenteres. Datafilene overlates deretter til de enkelte avdelinger for videre analyser etter eget ønske.

Det vil bli brukt et inventorium kalt "Erfaringer med studiet". Det er en norsk versjon av 'Course Experience Questionnaire' (CEQ) - et standardisert spørreskjema som siden tidlig 1990–tall har inngått som en av flere kvalitetsindikatorer ('performance indicators') i et nasjonalt evalueringsprogram for universiteter i Australia[7].

Spørreskjemaet består av 31 utsagn/ items som samlet etterspør studentenes erfaring med/ opplevelse av studiet/læringsmiljøet – som setter fokus på fem kritiske dimensjoner som har betydning for og er nært knyttet til så vel studenters læringsorientering som deres læringsresultater/ prestasjoner:

- *God undervisning* (Good teaching)
- *Klare mål* (Clear Goals)
- *Gode eksamensordninger* (Appropriate Assessment)
- *Passende arbeidsbyrde* (Work Load)
- *Kompetanseinnretting* (Generic skills)

Inventoriet er brukt med litt forskjellig innhold. Opprinnelig var det en annen faktor enn den nåværende femte faktor, nemlig *Valgfrihet/ 'Student autonomi'* (Emphasis on Independence). Ved de utprøvinger som er foretatt hos oss, er det den opprinnelige utgaven som er brukt, men det ser ut til at det i våre profesjonsutdanninger er relativ liten variasjon i studentautonomi. Og innretting på kompetanse anses som stadig viktigere innen slike utdanninger. Det anses ikke lenger som tilstrekkelig å ha kunnskaper og ferdigheter. De må også kunne anvendes i nær realistiske situasjoner.

CEQ tilfredstiller stort sett de forhold som er problematisert ovenfor: Det er relativt lite ressursskrevende å administrere. Det er forankret i pedagogisk teori om læring og undervisning (grovt sett sammenfallende med kvalitetsreformens pedagogiske intensjoner) som gir retningslinjer for konsistent tolkning av data. Det er først og fremst et verktøy som sikter på

[7] For en oversikt, se: *The* Course *Experience Symposium 1998.*

kvalitetsutvikling og forbedring av lærings- og undervisningsprosesser. Det har tilfredstillende psykometriske kvaliteter. Og det finnes altså allerede i norsk versjon[8].

Å lese gjennomsnittskårer på de fem CEQ–faktorene som entydige, klare *direkte sammenliknbare mål* på kvalitet på tvers av ulike utdannings- og institusjonskontekster er problematisk og en praksis det advares mot[9]. Sammenlikninger på basis av CEQ–skårer bør først og fremst skje i forhold til *samme* utdanning/ studieprogram *over tid* og/ eller mellom *samme* utdanning/ studieprogram *på ulike institusjoner.* Det er slike formål CEQ opprinnelig ble utviklet for, et kvalitetsutviklende verktøy – ikke for kvalitetskontroll i snevrere forstand. Erfaringene fra Australia viser imidlertid at skjemaet også kan anvendes på en måte som tilfredstiller rapporteringskravet fra sentrale kvalitetsorganer: evaluering som "kontroll" og "rangering".

En begrensning knyttet til standardiserte spørreskjemaer av type CEQ, er at de rapporterer om relativt sett *generelle og 'globale'* trekk ved undervisning og studieprogrammer. Vi får ikke direkte anvisinger om hva som bør gjøres, hvilke konkrete tiltak og intervensjoner som er relevante. Imidlertid kan data fra CEQ leses som *sterke indikatorer* på hvilke sider og aspekter som bør kartlegges og evalueres nærmere – for eksempel med strategier som er eksemplifisert under "Utviklingsvurdering hos den enkelte lærer" – som også lærerteam kan ta i bruk for å evaluere nærmere forhold som knytter seg til studieprogram/ undervisnings-planer.

I tillegg kan lærergrupper/ team analysere CEQ-data på item–nivå som gir mer detaljert informasjon. Et eksempel på hvordan systematiske tiltak og forsøk på å utvikle kvaliteten i en fysioterapiutdanning (ved et universitet i Australia) ble dokumentert ved hjelp av utvalgte items fra CEQ, er gjengitt i Tabell 1.

Tabell 1. Prosent av studenter som er enig (helt enig +delvis enig) i følgende utsagn

	1993	1994	1995	1996
Good Teaching: Staff really tried to understand difficulty I might have	**14**	**14**	**64**	**57**
Good Teaching: Staff motivated me to do my best work	**18**	**36**	**82**	**79**
Clear Goals: Staff made it clear from the start what they expected	**0**	**7**	**45**	**43**
Appropriate Assessment: To do well on this course, all you needed is a good memory	**46**	**36**	**9**	**14**
Overall satisfaction: Overall, I am satified with the quality of this course	**46**	**50**	**73**	**79**

Kilde: *The Course Experience Symposium 1998*

CEQ kan altså brukes som evalueringsinstrument på ulike institusjonelle nivåer. Det kan anvendes summativt og formativt. Data fra CEQ kan fungere som basis for utviklingstiltak – og som indikatorer for aspekter ved undervisning og undervisningsplaner som bør evalueres mer inngående av enkeltlærere/lærerteam før konkrete endringer og kvalitetsutviklende tiltak iverksettes. I neste omgang kan CEQ brukes for å vurdere og dokumenter effekten av de tiltak som er iverksatt.

Avdelingsvis vurdering av læringsressurser

Hver avdeling bør gjennomføre en separat undersøkelse av studiemiljø, heri inkludert ekspedisjon, administrasjonbibliotek og data- og IKT-tilbud ved avdelingen. Her kan hver avdeling lage sine egne skjemaer eller noe som likner hverandre. En slik evaluering er

[8] Evalueringsstudie av en norsk versjon av CEQ: *Erfaringer med studiet (*Pettersen, under arbeid). Bruk av skjemaet inngår også i Samuelsens artikkel om evaluering ved en videreutdanning i sykepleie (under arbeid).
[9] Se Bowden & Marton (1998): *The University of Learning.*

gjennomført ved Avdeling for helse- og sosialfag våren 2004, og verdifull erfaring er høstet og kan komme andre avdelinger til gode.

Litteratur

Bessman, M., Mårtensson, D. (red) (1991) *Kursvärdering för ökad kvalitet. Vägledning och exempelsamling.* Stockholm: UHÄ, FoU-enheten.

Bowden, J., Marton, F. (1998) *The university of learning. Beyond quality and competence in higher education.* London: Kogan Page.

Gynnild, V. (2002) Studentevaluering av undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift,* nr. 1.

Handal, G. (1996) *Studentevaluering av undervisning : håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Havnes, A. (1996) *Studentevaluering av undervisningen. Idehefte.* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Jacobsen, H. & S. Rasborg Wied (red.)(1996) *Kursusevaluering. Konferencerapport.* København: Evalueringscenteret.

Lauvås, P. (1996) Studentevalueringer som hjælpemiddel til forbedring af undervisningen. I: *Jacobsen, H. & S. Rasborg Wied (red.):* Kursusevaluering. Konferencerapport. København: Evalueringscenteret.

Pettersen, R.C. *(2005) Erfaringer med studiet. Høgskolen i Østfold* (under arbeid).

Riis, U. (1999) *Kursvärderingar en fortgående utvecklingsprocess.* Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala universitet

Rudduck, J. (1978) *Learning through small group discussion.* Research into Higher Education Monographs. Guildford: Society for Research into Higher Education.

Samuelsen, F. (2005) Studentevaluering av undervisning, mer enn rene tilfredshetsmålinger. Høgskolen i Østfold (under arbeid).

Strømmen, M. (2000) *Hjelpehefte til studentevaluering av undervisning.* Trondheim: STØH – studentforeningen.

The Course *Experience Symposium 1998,* (www.detya.gov.au/archive/higered/eippub/99)

Toschach Gustafsson, I. (1996) *Kursvärderingar vid Göteborgs universitet - Beskrivning och analys.* Enheten för kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring; 15, Göteborgs universitet.

Vedlegg 2

Prinsipper for studentenes evaluering av undervisning- og læringsprosessen

(Kvalipedutvalget november 2000)

Hensikt:

- Det overordnede målet med studentenes evaluering av undervisningen er at den skal bidra til å videreutvikle kvaliteten på undervisningen og studietilbudet. Evalueringen skal derfor skape grunnlag for en konstruktiv dialog mellom lærer og student om undervisningens form. Evalueringen skal være innrettet mot forbedring. Det er derfor grunnleggende viktig at både det som fungerer godt og det som fungerer mindre godt (både hva gjelder student og lærer) kommer fram. Studentevaluering skal inngå som del av læringsprosessen.

Ansvar:

- Det er en institusjonell forpliktelse å sikre at studentenes rett til å evaluere undervisningen blir ivaretatt.
- Det enkelte fagmiljø (definert av avdelingen) har ansvar for de evalueringsredskaper som benyttes og for å etablere faste og allment kjente evalueringsrutiner.
- Den enkelte faglige tilsatte er forpliktet til å gjennomføre evalueringen i forhold til retningslinjer i grunnenheten. "Eiendomsretten" til resultatene ligger hos grunnenhetens faglige leder.
- Studentene skal være aktive deltakere i utformingen, gjennomføringen, drøftingen, rapporteringen og oppfølgingen av resultatene.

Form:

- Evalueringen kan være enten summativ (etter et gjennomført program/kurs) eller formativ (underveis). Formative evaluering bør prioriteres.
- Det kan benyttes ulike metoder for evaluering. Det er ønskelig med variasjon i form og metodebruk. Hensynet til standardisering bør ikke gis for stor vekt.
- Omfanget av evalueringen bør begrenses, men kan/skal variere. Det bør være et rimelig forhold mellom arbeidsinnsats og tidsbruk på den ene siden, og resultater og konsekvenser på den andre.
- Det er det partene i evalueringen (studenter og lærere) mener er de kritiske faktorer i den aktuelle undervisningen som bør fokuseres i evalueringen. Forhold det er mulig å gjøre noe med bør vektlegges mer enn faste størrelser og rammefaktorer som det tar lang tid å endre.
- Evalueringsresultater bør håndteres med omtenksomhet og diskresjon. Oppfølging og konsekvenser bør gis maksimal offentlighet. Evalueringen får først betydning når den får konsekvenser, dvs når den brukes aktivt til forbedring.