

JCS 20. februar 1995



Kvalitetsforbedringstiltak ved universiteter og høgskoler

Jens-Christian Smeby

Innledning

Kvalitetsforbedring av forskning og utdanning har alltid vært en sentral del av virksomheten ved universiteter og høyskoler. Kompetansekrav og prosedyrer ved ansettelser av personale, godkjenningsordninger for studieplaner, og eksamensordninger hvor en i stor grad bruker eksterne sensorer, er eksempler på tradisjonelle kvalitetsforbedringstiltak. Når studiekvalitet og evaluering nå er satt på den politiske dagsorden, er dette derfor ingen ny oppgave for institusjonene.

En viktig satsing for å bedre studiekvaliteten er nasjonale evalueringer av fagområder i høyere utdanning. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har satt i gang et pilotprosjekt hvor fem ulike fagområder skal evalueres i løpet av en femårs periode. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning har ansvaret både for gjennomføringen av evalueringene og oppbygging av en kunnskapsbank på området. Evalueringen av økonomisk-administrative fag er under avslutning, evalueringen av sosiologi, elektro fag innen ingeniør og sivilingeniørutdanninger og matematikk pågår, mens evalueringen av musikk er under forberedelse¹.

I Stortingsmeldingen om høyere utdanning (St.meld. 40 (1990-91)) legges det vekt på at evaluering og kvalitetsforbedring av utdanningsvirksomheten først og fremst er institusjonenes eget ansvar. Institusjonene oppfordres til å samarbeide om å utarbeide egne evalueringsopplegg og vurderingsrutiner både for utdanningsmålene og studieoppleggene. Departementet har også pålagt alle institusjoner å innføre rutiner for studentevaluering av undervisningen. Hensikten med både den nasjonale og den lokale evalueringsevirsomheten er å stimulere institusjonene til kritisk refleksjon over egen virksomhet. Dette notatet søker å belyse hva som skjer lokalt ved institusjonene. De nasjonale evalueringene vil ikke bli omtalt.

Svært mange institusjoner har satt studiekvalitet på dagsorden. Det er derfor interessant å se hvor langt institusjonene har kommet. Dette er ikke minst av betydning for hvordan pilotprosjektet for nasjonale evalueringer av fagområder som går ut i 1996 skal følges opp. Spørsmålet da vil være om tiden er moden for å la institusjonene selv fullt ut ta hånd om evalueringer og kvalitetsvurdering av egen utdanningsvirksomhet. Et alternativ til nasjonale evalueringer kan være at departe-

¹ For en nærmere beskrivelse av disse evalueringene se for eksempel Jordell (1992), Karlsen og Stensaker (1993) og Karlsen og Stensaker (1994).

mentet jevnlig undersøker i hvilken grad institusjonene har innført tilfredsstillende evaluerings- og kvalitetsforbedringsrutiner.

Det er ingen klare oppskrifter for hva som er de beste metodene for evaluering og kvalitetsforbedring av utdanningstilbudet. De nasjonale evalueringene er omfattende og ressurskrevende. Det er imidlertid grunn til å anta at det lokalt ut fra fagmiljøenes erfaring og kompetanse utvikles metoder og tiltak som både er mer tilpasset lokale forhold og mindre ressurskrevende. På dette området kan institusjonene ha svært mye å lære av hverandre.

Notatet vil kun gi en grov oversikt over hva som foregår av kvalitetsforbedringstiltak ved institusjonene. Avslutningsvis vil det bli drøftet hvordan denne kartleggingen kan følges opp. For en grundigere forståelse av hva som foregår vil det være nødvendig å gå inn på enkeltinstitusjoner og studere hva som foregår der.

Data og metode

Notatet bygger i hovedsak på et spørreskjema sendt ut til samtlige høyskoler og alle fakulteter ved universitetene. Vi fikk inn 134 skjema, noe som ga en svarprosent på 86. Tabell 1 viser at andelen som besvarte skjema var noe høyere blant distriktshøgskolene og noe lavere blant ingeniørhøgskolene. Svarprosenten må imidlertid betegnes som svært tilfredsstillende for alle skoletypene.

Hvilket nivå det var mest rimelig å henvende seg til ved institusjonene er et problematisk spørsmål. På den ene siden er kvalitetsforbedring et faglig anliggende og derfor et spørsmål som burde rettes til det enkelte institutt eller avdeling. Dette ville imidlertid føre til en svært omfattende undersøkelse. Bare ved universitetene er det omtrent 400 institutter. Dessuten er en del kvalitetsforbedringstiltak av en slik karakter at de ofte organiseres på institusjonsnivå. Vi antar også at selv om ikke ledelsen på institusjons/fakultetsnivå har detaljert kjennskap til alt som foregår i fagmiljøene, så har de i alle fall et visst inntrykk. Når vi ved universitetene valgte å henvende oss til fakultetene framfor universitetene sentralt, var det fordi de fleste universitetene er så store at fakultetene på mange måter er små institusjoner med relativt stor autonomi.

Tabell 1: Antall besvarte og ubesvarte skjema for ulike skoletyper.

	Besvart	Ubesvart	Totalt
Univ. fakulteter vit. høyskoler	30	5	35
DH	14	1	15
Ped.	21	2	26
Helsefag	39	5	44
Ingeniør.	12	5	19
Annet	18	1	19
Totalt	134	22	156

Sammenslåingen av institusjoner til høyskolesentra skapte også problemer for denne undersøkelsen. Vi fant det naturlig å henvende oss til institusjonene før den formelle sammenslåingen 1. august 1994 ut fra en antakelse om at det antakelig ville ta en viss tid før ledelsen ved høyskolesentrene ville ha tilstrekkelig oversikt over virksomheten i underenhetene. En del sammenslåinger ble imidlertid påbegynt før 1. august 1994. Eksempler på dette er Bislett høyskolesenter og Tromsø helsefaghøyskole. En kunne gått inn i disse institusjonene og sett hvilke institusjoner disse besto av for ett eller to år siden. For eksempel Høyskolesenteret i Rogaland har imidlertid lenge bestått av flere skoleslag. Selv om det kunne være vanskelig for ledelsen ved høyskoler å ha oversikt over aktiviteten ved avdelinger som inntil relativt nylig hadde vært en selvstendig institusjon, valgte vi likevel å forstå en institusjon (i høyskolesektoren) som den enhet som var en institusjon våsemesteret 1994, uavhengig av når denne institusjonen ble opprettet og uavhengig av om institusjonene besto av en eller flere utdanningstyper.

Som det fremgår av tabell 1 er antall institusjoner svært lavt når en skiller på skoletype. Når antall institusjoner er så lavt innen en del av gruppene er det problematisk å sammenligne institusjonstyper. Det er heller ikke lett å se hvordan en skulle slå sammen skoleslag. En god del av det som fremkommer av forskjeller mellom institusjonstypene forsvinner hvis en slår dem sammen.

Det kunne også vært interessant å undersøke om institusjonsstørrelse har noen betydning i forhold til i hvilken grad det er satt i gang ulike former for kvalitetsforbedringstiltak. Institusjonsstørrelse varierer imidlertid i stor grad mellom skoleslag. Svært mange av skolene i helse- og sosialfag er små, mens mange av universitetsfakultetene er relativt store. Når en ikke kan kontrollere for betydningen av skoletype, er det lite interessant å se på betydningen av skolestørrelse.

I analysene ble det likevel skilt på skoletype og institusjonsstørrelse for å undersøke om forskjellene var så store at dette neppe kunne skyldes tilfeldigheter i et lite utvalg. De forskjellene som ble funnet var imidlertid relativt små, og vil derfor ikke bli presentert her.

Spørreskjema er delt opp i hovedspørsmål. Mange av hovedspørsmålene består av et sett underspørsmål. I de tilfeller et hovedspørsmål er ubesvart er institusjonene holdt utenfor prosenteringen. Hvor mange som er med i beregningsgrunnlaget er oppgitt for hver tabell. I de tilfeller respondentene bare har unnlatt å besvare noen av underspørsmålene, er de likevel registrert som ubesvart. Dette er gjort blant annet fordi svarmønstrene tyder på at mange har hoppet over underspørsmål der de skulle gitt negativt svar.

I følgebrevet til spørreskjemaet var det en del åpne spørsmål hvor institusjonene kunne gjøre rede for sine evaluerings- og kvalitetsforbedringstiltak. Ut fra en oppfordring i følgebrevet har vi også fått tilsendt en del utfyllende informasjon. Gjennom vår kontakt med utdanningsinstitusjoner i andre sammenhenger har vi også blitt gjort oppmerksom på lokale virksomheter og planer som har med evaluering og kvalitetsforbedring å gjøre. På grunnlag av denne informasjonen og enkelte telefonintervjuer med informanter har vi søkt å gi en mer detaljert beskrivelse av en del ulike typer lokale tiltak. Disse beskrivelsene er ikke ment å gi et representativt bilde av hva som skjer ved institusjonene, men å gi et visst innblikk i ulike typer tiltak.

Studentevaluering av undervisning

Studentevaluering av undervisning har foregått i en rekke fagmiljøer i årevis. Enkelte steder har det i hovedsak vært gjennomført i regi av studentene selv. I andre tilfeller er det lærerne selv som har tatt initiativet og gjennomført ulike former for evaluering av egen undervisning. I 1991 fikk 71 prosent av universitetslærerne hele eller deler av undervisningen evaluert av studentene. 25 prosent hadde tatt initiativet til

evalueringen selv. I 18 prosent av tilfellene hadde studentene tatt initiativet, mens institusjonene hadde tatt initiativet til 54 prosent av evalueringene (Smeby 1993:63-72). En tilsvarende undersøkelse ved distriktshøgskolene i 1992 viste at 91 prosent av lærerne fikk undervisningen evaluert. I 50 prosent av tilfellene hadde institusjonen tatt initiativet, studentene hadde tatt initiativet til 9 prosent av evalueringene, mens lærerne hadde tatt initiativet i 41 prosent av tilfellene². En undersøkelse fra Universitetet i Bergen viste at 56 prosent av lærerne var positive til at studentene evaluerte undervisningen. 40 prosent av dem var både positive og negative, mens bare 2 prosent var negative (Manger 1988).

Studentevaluering av undervisning har vært trukket fram i en rekke dokumenter som et viktig tiltak for bedre studiekvalitet (NOU 1988:28, Studiekvalitetsutvalgets innstilling 1990, St.meld 40 (1990-91). I St. prp. nr. 1 for 1993 og 1994 ble universiteter og høyskoler pålagt å ta i bruk studentevaluering. Ettersom dette er et av de mest konkrete påleggene institusjonene har fått i forhold til tiltak for å bedre studiekvaliteten er det interessant å se i hvilken grad institusjonene har fulgt dette pålegget.

53 prosent av institusjonene hadde innført rutiner for regelmessig studentevaluering av all undervisning. 40 prosent hadde innført dette for noe av undervisningen, mens 7 prosent av institusjonene ikke hadde innført slike rutiner. Det er imidlertid mulig at det også ved de sistnevnte institusjonene foregikk en del studentevaluering av mer sporadisk karakter.

Studentevaluering av undervisning kan imidlertid ha mange former. Det kan være alt fra standardiserte spørreskjema som besvares anonymt av studentene ved avslutningen av kurs, til muntlig tilbakemelding fra studentene underveis. En tidligere undersøkelse viste at blant de lærerne ved universitetene som fikk undervisningen sin evaluert, fikk 22 prosent av dem undervisningen evaluert muntlig, mens 78 prosent fikk undervisningen evaluert skriftlig eller både skriftlig og muntlig (Smeby 1993). Tilsvarende data for distriktshøgskolene viste at 10 prosent av lærerne fikk evaluert undervisningen muntlig, mens 90 prosent fikk undervisningen evaluert skriftlig eller både skriftlig og muntlig.

² Utredning om den faglige aktiviteten ved distriktshøgskolene, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.

En undersøkelse fra Universitetet i Bergen tyder på at lærerne i langt større grad foretrekker studentevaluering i form av anonyme spørreskjema, fremfor muntlig eller skriftlig evaluering foretatt av studentene i samlet gruppe (Manger 1988). Det avgjørende for hvilke metoder som velges er imidlertid hvordan resultatene skal brukes.

Bruk av resultatene

Tabell 2 viser at ved de aller fleste institusjoner ble evalueringresultatene gitt til de involverte lærerne. Bare 2 prosent av institusjonene svarte at dette ikke ble gjort. De aller fleste institusjonene brukte også resultatene i planlegging og forbedring av undervisningsoppleggene. Selv om det også her var 2 prosent av institusjonene som svarte at de ikke gjorde det, var det ingen av institusjonene som svarte at de verken ga resultatene til de involverte lærerne eller brukte resultatene i planlegging og forbedring av undervisningsoppleggene. Når noen få av institusjonene svarte negativt på et av spørsmålene ovenfor, kan det ha sammenheng med at enkelte typer studentevaluering først og fremst er innrettet mot lærernes pedagogiske praksis, mens annen evaluering først og fremst dreier seg om pensum og studieopplegg.

Tabell 2: Institusjonene etter hvordan resultatene av studentevaluering ble brukt. Prosent.

	Ja	Av og til	Nei	Sum	(N)
Gis den enkelte lærer	91	8	2	101	(118)
Diskuteres i undervisningsutvalg	60	30	10	100	(112)
I planlegging og forbedring av undervisningsopplegg	83	15	2	100	(120)
I forbindelse med fordeling av undervisningsoppgaver	15	40	46	101	(103)
Belønne dyktige lærere	5	6	89	100	(101)

Institusjonene ble også spurt om resultatene fra studentevalueringene ble diskutert i undervisningsutvalg eller lignende organer. Et klart flertall av institusjonene svarte

ja, omtrent en tredel svarte av og til, mens en tidel svarte nei. Det synes altså som relativt mange institusjoner ikke har faste rutiner for å behandle studentevalueringene i undervisningsutvalg eller lignende organer. Dette kan tyde på at studentevaluering ved mange institusjoner ikke blir betraktet som et viktig innspill i for eksempel oppfølging og diskusjoner av pensum og studieplaner.

Relativt få institusjoner brukte resultatene fra studentevalueringene i forbindelse med fordeling av undervisningsoppgaver. Neste halvparten av institusjonene svarte at de ikke brukte dem slik. Disse resultatene kan sies å bekrefte at mange av institusjonene ikke betrakter studentevaluering som relevant informasjon i forhold til undervisningsplanlegging. Det kan være mange grunner til å ikke legge for stor vekt på resultater fra studentevalueringer ved fordeling av oppgaver, men i den grad en lærer flere ganger har fått svært dårlig evaluering og annen informasjon tilsier at vedkommendes undervisningen ikke fungerer tilfredsstillende, kan det imidlertid være gode grunner til at vedkommende får andre og kanskje mindre sentrale undervisningsoppgaver.

En grunn til at resultatene fra studentevaluering av undervisning i liten grad brukes ved fordeling av undervisningsoppgaver kan være at det er svært mange andre hensyn som må ivaretas. Ofte vil undervisningsoppgaver kreve en spesialkompetanse som bare en eller et fåtall av lærerkreftene innehar. Dessuten kan det være vanskelig å få til en fordeling av oppgaver slik at alle lærerne får oppfylt sin undervisningsplikt, om en ikke også skal ta hensyn til personalets pedagogiske kompetanse når kabalen skal legges.

Nesten 90 prosent av institusjonene svarte at de ikke brukte resultatene fra studentevalueringene som grunnlag for å belønne dyktige lærere. Dette henger selvfølgelig med at en i liten grad har tradisjon for å belønne undervisningsdyktighet ved universiteter og høyskoler. En grunn for ikke å belønne undervisningsdyktighet har imidlertid vært at det kan være vanskelig å vurdere hvem som er dyktige fordi det i liten grad har foreligget noen dokumentasjon på dette. Selv om det er utarbeidet en del kriterier for vurdering av pedagogiske kompetanse (se f.eks. KIUPs kriterier gjengitt i NOU 1988:28, s. 85), er det likevel mange som betrakter det som problematisk å vurdere pedagogisk kompetanse.

En grunn til at resultatene fra studentevalueringene i liten grad brukes som grunnlag for å belønne dyktige lærere, kan være at det er motstand ved institusjonene mot

individuelle belønninger. En undersøkelse viste imidlertid at 74 prosent av universitetslærerne mente at undervisningsdyktighet burde tillegges svært stor eller stor vekt ved individuell lønnsfastsettelse (Smeby 1993). Dette tyder på at personalet også ved forskningstunge institusjoner mener undervisningsdyktighet bør belønnes.

En annen og kanskje viktigere årsak til at resultatene ikke brukes i særlig grad kan være at personalet ikke har tillit til at studentevalueringene gir et riktig bilde av undervisningens kvalitet. Dette kan i så fall bidra til å forklare hvorfor studentevaluering utnyttes i relativt beskjeden grad også i andre sammenhenger. Undersøkelser fra blant annet USA, hvor en har lang erfaring med studentevaluering av undervisning, tyder imidlertid på at relevansen og påliteligheten av studentevaluering av undervisning er god, at studentenes vurderinger er stabile over tid, og at utenforliggende ikke relevante forhold som kan antas å påvirke studentenes evalueringer har liten betydning (Marsh 1987, Dunkin 1992). Andre undersøkelser tyder også på at det er et klart sammenfall mellom studentenes evaluering og lærernes egen vurdering av sin undervisningsdyktighet (Miron 1988, Ramsden og Moses 1992).

Andre har vært mer kritiske til påliteligheten av studentevaluering (Gjessing 1984, Husbands and Fosh 1993). Også forskere som er positive til studentevaluering av undervisning, har vært kritisk til å bruke resultatene direkte personalpolitisk, og fremhevet at resultatene bør begrenses til tilbakemelding med sikte på å forbedre undervisningen (Marsh og Bailey 1993, Jacobsen og Handal 1994).

Pedagogisk kompetanse skal nå også trekkes inn ved tilsetninger ved universitetene. Samtidig foreligger det i svært liten grad dokumentasjon som belyser læreres undervisningsdyktighet. Hvis vurderinger av pedagogisk kompetanse blir tatt på alvor, er det grunn til å anta at resultater fra studentevalueringer i alle fall i en del tilfeller vil bli trukket inn. Et alternativ til å avvise enhver slik bruk av studentevaluering, kan være å presisere at resultater for studentevaluering må brukes med forsiktighet i personalpolitiske saker og alltid suppleres med andre former for dokumentasjon som belyser lærernes undervisningsdyktighet.

Enkelte institusjoner har lang erfaring med studentevaluering av undervisning. Ved Drammen sykepleierhøgskole har studentene evaluert undervisningen siden 1982. Det er innført et system for studentevaluering som skal sikre at evalueringene får konsekvenser og at studentenes medansvar for egen undervisning synliggjøres. En gang i semesteret fyller studentene i hver klasse ut et spørreskjema. Etter 4-5 dager

avholdes et 4 timers møte hvor studieleder, de involverte faglærerene og studentene er tilstede. Resultatene fra evalueringene blir presentert og studentene får tilbake sine egne skjema ved hjelp av et identifikasjonsnummer. Studentene diskuterer evalueringen i grupper og i plenum og kommer med forslag til endringer. Det skrives referat fra møtet slik at en på et senere tidspunkt kan gå tilbake og se om forslagene er fulgt opp. Studieleder som har det formelle ansvaret for evalueringene diskuterer resultatene med lærerne både før og etter møtet.

NTH har også lenge gjennomført studentevaluering av undervisningen. Det legges vekt på at evaluering er et hjelpemiddel for studentene til å forbedre egen lærings-situasjon, et hjelpemiddel for lærerne til å forbedre egen undervisning, samt et hjelpemiddel for instituttene og fakultetenes ledelse til å styre, støtte og utvikle undervisningen. Evaluering organiseres delvis sentralt med et felles spørreskjema. I tillegg legges det vekt på å utvikle lokal evaluering for å imøtekomme behov for å stille spesielle spørsmål og for å aktivisere fagmiljøene. Det er også opprettet referansegrupper som består av to til fire studenter som holder møte med faglærer to til fire ganger pr semester. Hensikten er å styrke kommunikasjonen mellom lærer og studenter slik at eventuelle problemer kan rettes under veis.

Nå som såpass mange institusjoner har tatt i bruk studentevaluering av undervisningen, ligger utfordringen først og fremst i å utvikle best mulig metoder og rutiner. Selv om andres erfaringer med evaluering kan være nyttige, må metodene i stor grad tilpasses lokale forhold. Det er antakelig fornuftig i første omgang å begrense bruken av resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling av undervisningen. Det må imidlertid utvikles klare rutiner slik at studentevalueringen får konsekvenser og ikke bare blir et innholdsløst ritual.

Andre former for evaluering av utdanningsvirksomheten

Evalueringer kan ha svært ulike former og omfang. På den ene siden har en store evalueringer hvor eksterne komiteer vurderer enkeltfag ved en eller flere institusjoner. Slike evalueringer kan suppleres med at fagmiljøene utarbeider egne selvevalueringer. Dette er tilfelle i de nasjonale evalueringene som KUF har iverksatt. På den andre siden kan en evaluering være en liten utredning eller selvevaluering foretatt av en eller flere av skolens ansatte, f.eks. i forbindelse med en forestående studieplanrevisjon. Denne siste formen for evaluering kan være vanskelig å skille fra institusjonenes ordinære virksomhet.

Institusjonene ble spurt om det var foretatt en eller flere evalueringer gjennomført av eksterne komiteer, selvevalueringer eller evalueringer gjennomført av interne komiteer. I tillegg spurte vi om det var gjennomført andre former for evalueringer, og ba institusjonene i så tilfelle presisere hva dette gikk ut på. Måten spørsmålet var formulert innebar at studentevaluering ikke skulle trekkes inn i denne sammenhengen. Vi ba institusjonene dessuten å se bort fra de nasjonale utdanningsevalueringene som er iverksatt av KUF.

Totalt oppga 74 prosent av institusjonene at de hadde gjennomført en eller annen form for utdanningsevaluering av minst ett fagmiljø. Ved 15 prosent av institusjonene hadde det vært gjennomført en eller annen form for ekstern evaluering. Det er kanskje denne formen for evaluering som forbindes med utdanningsevaluering i mer snever forstand. Langt flere institusjoner hadde gjennomført en eller annen form for evaluering med intern komite eller selvevaluering (55 prosent). Dessuten oppga 30 prosent av institusjonene at de hadde gjennomført andre former for utdanningsevaluering.

Eksempel på en ekstern evaluering er et prosjekt som ble gjennomført i 1983 i regi av Arbeidsforskningsinstituttene. Prosjektet omfattet blant annet tre sykepleierhøgskoler. Bakgrunnen for prosjektet var en innbydelse fra Forbruker- og administrasjonsdepartementet om å delta i et forsknings- og endringsprosjekt om arbeidsmiljø og medbestemmelse. Prosjektets fokus ble utvidet til også å omfatte skolene som læringsmiljø for studenter og ansatte. I rapporten gis det en vurdering av den pedagogiske virksomheten ved institusjonene.

Et annet eksempel er evaluering av engelskfaget som forelå i 1992. Evalueringen ble iverksatt etter initiativ av Rådet for humanistisk forskning i NAVF. Selv om mandatet betonet forskningsvirksomheten, ga evalueringen en bred beskrivelse av studietilbudet i engelsk både ved universitetene og i det regionale høgskolesystemet. Komiteen kom også med en rekke vurderinger og anbefalinger i forhold til utdanningsvirksomheten. Også andre evalueringer som først og fremst har vært rettet mot forskningsvirksomheten inneholder vurderinger av utdanningsvirksomheten.

Det samfunnsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Bergen har tatt initiativet til en evaluering av egen forsknings- og utdanningsvirksomhet. Denne evalueringen er i stor grad lagt opp etter samme modell som KUFs nasjonale evalueringer, med både en selvevalueringsdel og evalueringsrapport utarbeidet av en ekstern komite.

Styret ved Norges veterinærhøgskole har besluttet at skolen skal evalueres av en internasjonal gruppe i 94/95 etter en mal som er lagt opp innen EU-land for veterinære utdanningsinstitusjoner.

Relativt mange institusjoner hadde gjennomført ulike former for evalueringer foretatt av en intern komite. Eksempel på slike evalueringer er Universitetet i Bergen som i perioden 1986-88 gjennomførte et større forskningsprosjekt "Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon" der det ble fokusert på problemer knyttet til studiegjennomføring. Som en del av prosjektet ble det også gjennomført en undersøkelse av universitetslærerens erfaring og synspunkter på sin arbeidssituasjon. Det ble publisert 8 rapporter fra prosjektet samt en sluttrapport. Sluttrapporten ble lagt fram for universitetets ledelse og inneholdt en rekke forslag til hvordan studiekvaliteten kunne bedres. I hvilken grad dette prosjektet skal betegnes som en evaluering kan diskuteres. Som forskningsprosjekt skilte det seg ikke fra tilsvarende prosjekter som har vært gjennomført ved for eksempel Utredningsinstituttet.

NTH har en tradisjon for å gjennomføre undersøkelser som belyser deres utdanningsvirksomhet. Allerede i 1956/57 ble det gjennomført en undersøkelse som belyste studie- og undervisningsforhold ved høgskolen. I regi av Virksomhetskomiteen ved NTH ble det i 1992/93 gjennomført en serie utredninger som blant annet fokuserte på det faglige innholdet i studiet, undervisnings- og evalueringsformer, samfunnsengasjement, internasjonal kontakt, faglig oppdatering og etter-videreutdanning og NTH-studiets lengde. Det ble gjennomført en rekke undersøkelser med ekstern bistand. I tillegg til å belyse forholdene ved NTH inneholder rapportene en rekke forslag og anbefalinger. Om enn i mindre omfang er det gjennomført tilsvarende undersøkelser i en rekke fagmiljøer. I hvilken grad institusjonene regner dette som evalueringer kan imidlertid variere.

I tillegg til de ovenfor nevnte formene for utdanningsevaluering ble institusjonene spurt om de hadde gjennomført andre former for evaluering av utdanningsvirksomheten, og i så tilfelle bedt om å presisere hva dette gikk ut på. Studieplanrevisjon ble trukket fram av flere. I tilknytning til slike revisjoner ble det ofte gjennomført mindre utredninger og undersøkelser.

Et annet eksempel som ble trukket fram av et par institusjoner var kollegaveiledning eller tilstedeværelse i hverandres undervisning med påfølgende evaluering. Kollegaveiledning var ofte organisert i tilknytning til kurs i universitets- og

høgskolepedagogikk. Ved Stavanger lærerhøgskole startet de i 1992 opp et etterutdanningsprogram for ansatte ved høyskolen. Målsetningen var at hele undervisningspersonalet skulle ha gå gjennom programmet i løpet av tre år. Kurset inneholder både forelesninger og kollegaveiledning i grupper. Lærerne rapporterte at det å samarbeide med kolleger på tvers av fag ble opplevd som positivt, på tross av skepsis i utgangspunktet. Erfaringene tydet imidlertid på at det var behov for en viss overordnet styring for at kollegaveiledningen skulle fungere.

Enkelte nevnte også eksamen med eksterne sensorer. Selv om dette først og fremst var en evaluering av studentene, ble sensorene også brukt til å gi sin vurdering av eksamensoppgavene og utdanningstilbudet. Ved en del skoler var sensorene forpliktet til å fylle ut en liten sensorrapport.

Eksempelene ovenfor gir et bilde av svært ulike aktiviteter som kan karakteriseres som evaluering. En del av eksemplene som er trukket fram ligger imidlertid i grenselandet mellom evaluering og institusjonenes ordinære virksomhet. Tiltak som en institusjon har regnet som evaluering har antakelig andre institusjoner ikke tatt med i betraktning. Når tre fjerdedeler av institusjonene oppga at de hadde gjennomført eller vært involvert i en eller annen form for utdanningsevaluering, er dette likevel et uttrykk for at evaluering av utdanningsvirksomheten er en utbredt og velkjent aktivitet i sektoren.

Initiativtakere

Institusjonene ble også spurt om hvem som tok initiativet til evalueringene. Ut fra de eksemplene som er referert ovenfor er det ikke overraskende at bare 15 prosent av de som hadde vært involvert i evalueringer, oppga at evalueringene hadde kommet i gang ut fra eksterne initiativ (tabell 4). 80 prosent svarte at ledelsen ved institusjonene hadde tatt initiativet, mens 70 prosent svarte fagmiljøene. Som det fremgår av tabellen er de ulike initiativtakerne ikke gjensidig utelukkende. Det kan være vanskelig å tolke tabellen fordi antall ubesvart varierer så sterkt mellom spørsmålene. Mønstrene i svarene tyder på at en del av de som ikke besvarte spørsmålet har unnlatt å krysse av for "nei".

Tabell 4: Institusjonene etter hvem som tok initiativet til utdanningsevalueringene. Prosent.

	Ja	Nei	Vet ikke/ Ubesvart	Sum	(N)
Eksterne initiativ	15	33	52	100	(94)
Ledelsen ved institusjonen	82	5	13	100	(94)
Fagmiljøene	70	5	25	100	(94)

En har ofte inntrykk av at evalueringer er noe som tres ned over miljøer ovenfra. Disse resultatene viser imidlertid at for utdanningssektorens vedkommende har de aller fleste initiativ kommet fra institusjonen selv. Selv om ledelsen hyppigst ble oppgitt som initiativtaker, ble også fagmiljøene selv nevnt svært ofte.

Hensikt

Det kan være flere grunner til å gjennomføre utdanningsevalueringer. Institusjonene ble bedt om å ta stilling til om et sett av ulike hensikter hadde vært årsaken til at utdanningsevalueringer de hadde gjennomført evalueringer. Som det fremgår av tabell 5 svarte 98 prosent at evalueringene ble gjennomført for å forbedre utdanningsvirksomheten. 73 prosent mente det var for å innhente informasjon. Henholdsvis 16 og 17 prosent mente grunnen var problemer med utdanningsvirksomheten og for å legitimere virksomheten. Også denne tabellen er vanskelig å tolke fordi antall ubesvart varierer så sterkt mellom spørsmålene, men også her har nok en del unnlatt å svare fremfor å svare "nei".

Omtrent samtlige fremhever forbedring av utdanningsvirksomheten som en grunn til at evalueringene ble gjennomført. Når såpass få svarer at grunnen var problemer med utdanningsvirksomheten, kan det henge sammen med at "problemer" er et for sterkt uttrykk. Jevnt over fungere vel virksomheten rimelig bra, men det vil samtidig alltid være rom for forbedringer.

Når relativt få oppga at legitimering av virksomheten var en grunn til å gjennomføre evalueringer, har dette antakelig sammenheng med at relativt få vil betrakte dette som en viktig årsak, men det vil selvfølgelig i svært mange tilfeller være en positiv bieffekt. En evaluering vil alltid innebære innhenting og systematisering av

informasjon. Når ikke alle mente dette var en grunn til å gjennomføre evalueringer, kan det forstås ut fra at informasjonsinnhenting ikke er noe mål i seg selv.

Tabell 5: Institusjonene etter hvorfor evalueringene ble gjennomført. Prosent.

	Ja	Nei	Vet ikke/ Ubesvart	Sum	(N)
Forbedre utdanningsvirksomheten	98	0	2	100	(92)
Problemer med utdanningsvirksomheten	16	44	40	100	(92)
Legitimering av virksomheten	17	41	41	99	(92)
Innhente informasjon	73	3	24	100	(92)

Institusjonene ble også spurt hvordan evalueringene hovedsakelig ble mottatt blant lærerne. 66 prosent svarte positivt, 35 prosent svarte både positivt og negativt, mens ingen svarte negativt. Det synes med andre ord som evalueringsvirksomheten i hovedsak får en relativt positiv mottakelse blant fagpersonalet. Ut fra at betydningen av evalueringer først og fremst ligger i hvordan de tas i bruk, er dette svært oppløftende resultater. Gjennomføring av forbedringer og reformer vil ofte være avhengig av en positiv innstilling blant de ansatte.

De som ikke hadde gjennomført noen form for evaluering, ble spurt hva som var grunnen til dette. Det ble listet opp ulike årsaker som institusjonene ble bedt om å ta stilling til. Et problem var imidlertid at bare 14 av de 34 institusjonene som ikke hadde gjennomført noen form for evaluering, tok stilling til ett eller flere av de nevnte årsakene. Dette innebærer at en ikke kan legge for stor vekt på svarene. Tabell 6 viser imidlertid at bare 1 institusjon oppga at de ikke har sett noe behov for det. Ingen institusjoner oppga at de har liten tro på at det har noen positiv effekt. Hele 10 av institusjonene planlegger det, men har ikke kommet så langt. Samtidig oppgir 7 av institusjonene at de er positive, men har vurdert det som for arbeids- og eller ressurskrevende. Det kan synes som nesten alle institusjoner har eller planlegger en eller annen form for utdanningsevaluering.

Tabell 6: Antall institusjoner etter hvilke grunner de oppga for at de ikke hadde gjennomført evalueringer av utdanningsvirksomheten.

	Ja	Ubesvart	Sum (N)
Har ikke sett behov for det	1	13	(14)
Planlegger det men har ikke kommet så langt	10	4	(14)
Har liten tro på at det har noen positiv effekt	0	14	(14)
Positiv, men for arbeids- og/ eller ressurskrevende	7	7	(14)

Evalueringer kan brukes for å øke bevisstheten om studiekvalitet i fagmiljøene, men det kan også brukes som et redskap for kontroll. Ettersom det kan være en motsetning mellom disse hensiktene, bør det gjøres klart på forhånd hvordan evalueringene skal bli brukt (Jordell 1992). På den andre siden er det blitt fremhevet som et paradoks at hvis en innfører evalueringer uten at resultatene forventes å få noen konsekvenser vil incentivene til å sette i gang kvalitetsutvikling mangle. Hvis det forventes store konsekvenser, kan derimot evalueringene utvikle seg til et maktspill (Westerhejden 1990). Ut fra slike resonnementer er det interessant å undersøke hva institusjonene selv mener hensikten med utdanningsevalueringer bør være.

Tabell 7 viser at ingen av institusjonene var uenig i at evalueringene bør brukes til kvalitetsutvikling og kvalitetssikring. Et problem med å tolke resten av tabellen er at en del av begrepene kan være uklare og vanskelig å skille fra hverandre. Den lave andelen som har besvart enkelte av spørsmålene tyder også på dette.

Det synes imidlertid som flere av institusjonene var åpne for at evalueringer burde brukes i vurderinger av ressurs situasjonen og ressursfordelingen ved institusjonen. I praksis kan det antakelig være vanskelig å hindre at opplysninger som er fremkommet i en evaluering ikke på en direkte eller indirekte måte blir trukket inn i for eksempel budsjettdiskusjoner. Skepsisen gjelder vel først og fremst hvor direkte

evalueringer skal kobles til positive og eller negative sanksjoner, og hvor dramatiske disse sanksjoner eventuelt bør være (jfr. van Vught og Westerheijden 1994).

Tabell 7: Institusjonene i prosent etter hva de mener hensikten med utdannings-evalueringer bør være.

	Ja	Nei	Vet ikke Ubesvart	Sum	(N)
Kvalitetsutvikling	97	0	3	100	(132)
Ressurskontroll	23	22	55	100	(132)
Ressursallokering	30	15	55	100	(132)
Kvalitetssikring	93	0	7	100	(132)
Rasjonalisering	14	27	58	99	(132)
Legitimering	31	20	49	100	(132)
Løse spesielle problemer	44	11	45	100	(132)

Andre kvalitetssikringstiltak

Selv om hovedhensikten med evalueringer er kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av utdanningsvirksomheten, kan kvalitetsforbedring også ivaretas på en rekke andre måter, for eksempel gjennom tiltak for å øke de ansattes kompetanse og bevissthet om undervisning. For å få et mer nyansert perspektiv på kvalitetsforbedringer ba vi institusjonene under overskriften "andre kvalitetsforbedringstiltak" spesifisere de tre viktigste tiltakene. Det interessante ved disse opplysningene er at det både viser bredden av tiltak, og at det er svært ulike oppfatninger om hva som kan gå under en slik betegnelse. Vedlegg 1 gir en oversikt over de ulike tiltakene som ble trukket fram.

Tabell 8 viser tiltak som hyppig ble nevnt som sentrale kvalitetssikringstiltak. Det er viktig å fremheve at tabellen er resultat av et åpent spørsmål. Det innebærer at institusjoner som ikke har nevnt et tiltak, ikke nødvendigvis er uenig i at dette er et viktig kvalitetsforbedringstiltak. Det kan rett og slett bare skyldes at de ikke har tenkt på det som en del av kvalitetsforbedringsvirksomheten. Bak de ulike stikkordene kan det også skjule seg relativt ulike typer tiltak. I hvilken grad institusjonene har trukket

fram tiltakene kan imidlertid si noe om i hvilken grad tiltakene sees i sammenheng med institusjonenes arbeid med studiekvalitet.

Tabell 8: Ulike tiltak etter hvor stor andel av institusjonene som oppga dem som sentrale for sikring av kvalitet en ved egne studier.

	Ja	(N)
Planer/tiltak for studiekvalitet	18%	(105)
Kurs i universitetspedagogikk	14%	(105)
Eksamen med eksterne sensorer	27%	(105)
Strategiske planer/ virksomhetsplanlegging	7%	(105)
Diskusjoner, revisjon av fag og pensumplaner	44%	(105)
Medarbeidersamtaler / individuell oppfølging	9%	(105)
Kompetanseheving	16%	(105)
Kompetansekrav/ prosedyrer ved ansettelse	44%	(105)

De tiltakene som hyppigst ble trukket fram, var alle tiltak som har vært sentrale ved de fleste institusjonene lenge før myndighetene begynte å fokusere på tiltak for bedret studiekvalitet. Eksamen med eksterne sensorer har vært et sentralt element for å sikre at det ikke utvikler seg lokale standarder og at kravene ved ulike institusjoner holder et akseptabelt nivå. Evaluering av studentene er også en indirekte evaluering av institusjonens utdanningsvirksomhet. Selv om studentenes faglige nivå i stor grad avhenger av deres faglige forutsetninger og innsats under studiet, er det institusjonens oppgave å stimulere til læring. Flere institusjoner opplyste også at de hadde møter med de eksterne sensorene for å få deres vurdering av institusjonens utdanningstilbud. Enkelte miljøer utarbeider også karakterstatistikk, slik at de kan se utvikling over tid.

Ved å betrakte eksamen som en tilbakemelding ikke bare til studentene, men også til institusjonen, kan det på enkle måter samles inn data som kan gi viktige innspill i arbeidet med studiekvalitet. Dette er antakelig et lite ressurskrevende tiltak som mange institusjoner kunne utnytte bedre.

Diskusjoner og revisjon av pensum og studieplaner er også en del av institusjonenes tradisjonelle virksomhet. Flere institusjoner fremhevet imidlertid at dette arbeidet var kommet inn i mer systematiske rutiner. Ved enkelte institusjoner er det årlige gjennomganger av studietilbudet med oppsummering av erfaringer og drøftinger av forslag til forbedringer. Oppfølging av ulike former for forsøk, evalueringer og rapportering vil naturlig medføre at diskusjoner og revisjon av pensum og studieplaner kommer inn i fastere rutiner.

Mange av institusjonene trekker også fram kompetansekrav og prosedyrer ved ansettelser som et viktig kvalitetsforbedringstiltak. Ved universitetene og flere av høyskolene har det lenge vært klare krav og omstendelige prosedyrer for kompetansevurdering. Kravene er skjerpet med hensyn til den vitenskapelige kompetanse som kreves for å få fast stilling. Ved universitetene kreves det nå doktorgrad eller tilsvarende kompetanse for å få fast stilling. Dessuten skal også pedagogisk kompetanse vektlegges.

Kurs i universitets- og høyskolepedagogikk og mer generell kompetanseheving ble også fremhevet som viktige tiltak for å sikre studiekvalitet. Enkelte institusjoner har også knyttet ønske om kompetanseheving til rutiner for medarbeidersamtaler og andre former for individuell tilbakemelding og rapportering. Ved BI utarbeider alle faglige ansatte en årsrapport. Denne danner grunnlag for et årlig møte mellom den enkelte faglige ansatte, rektor, prorektor og den respektive instituttsjef. Det fokuseres blant annet på gjensidig avklaring av realistiske forventninger til arbeidsforhold og forpliktelser og det gis råd i tilknytning til den enkeltes faglige karriere og plan for påfølgende år. Samtalen, som oppsummeres skriftlig danner grunnlag for tildeling av midler til egeninitierte opplærings- og utviklingstiltak, og utgjør også et grunnlag for individuell lønnsfastsettelse.

En del institusjoner viste til arbeidet med virksomhetsplaner og strategiske planer. Ut fra all fokuseringen som var omkring denne typen planleggingsarbeid for noen år tilbake er det nesten påfallende at ikke flere trekker dette fram. En grunn kan være

at kvalitetsforbedring betraktes som en mer konkret aktivitet enn det generelle planarbeidet.

Ved enkelte ingeniørhøgskoler er det utarbeidet egne kvalitetssikringshåndbøker. Utgangspunktet var systemer som først og fremst var utviklet for kvalitetssikring i næringslivet og kvalitetsstandarder som ISO 9001 og 9004. Ved Kongsberg ingeniørhøgskole hadde en av avdelingene gjennomført et slikt kvalitetssikringsprosjekt. Det ble først arrangert en kvalitetsdag hvor lærerstaben og institusjonens ledelse diskuterte kvalitetsstandarder, metoder og teknikker for total kvalitetsledelse (TQM). Deretter ble det arrangert kvalitetsmøter for å konkretisere og tillemppe systemet til lokale behov, og det ble skilt mellom ulike delprosesser og utarbeidet forslag til kvalitetssikringsprosedyrer for denne. Resultatene fra kvalitetsgruppene ble diskutert i plenum og sammenfattet i en kvalitetshåndbok. Et tilsvarende prosjekt ble gjennomført ved i Møre og Romsdal ingeniørhøgskole.

Det interessante med denne typen kvalitetssikringsprosjektet er at de tar utgangspunkt i lokal kompetanse og spiller på kulturen ved disse institusjonene. Oppleggene fokuserer i stor grad på de samme tema og problemer som mer tradisjonelt studiekvalitetsarbeid, men i motsetning til en del tradisjonelle opplegg fokuserer dette systemet klarere på å operasjonalisere målsetninger, kvalitetstiltak og ansvar og myndighet. Miljøene påpeker selv at det ligger en fare i at det kan utvikles for detaljerte prosedyrer og skjemaer. En slik type byråkrati har lite for seg på akademiske institusjoner. En annen fare er at det blir for mye fokusert på prosedyrer. Prosedyrer er i seg selv ingen garanti for kvalitet, men utarbeiding av prosedyrer kan være en måte å fokusere på mekanismer som fremmer dette.

Det regionale høgskolestyret i Østfold har opprettet i 1991 en arbeidsgruppe for studiekvalitet. Det har vært organisert basiskurs i høgskolepedagogikk, kurs i kollegaveiledning, og det har vært arrangert ulike møter og seminarer om studiekvalitet. Halden lærerhøgskole har fått tildelt en stipendiatstilling i høgskolepedagogikk. Arbeidsgruppen skal også konkretisere og utarbeide en handlingsplan for evaluering og kvalitetsforbedring av undervisningen, kurs i studieteknikk, og veiledning og bruk av studentassistenter. Målsetningen er at Østfold blir en høgskoleregion som nasjonalt og internasjonalt utmerker seg med høg studiekvalitet. I Østfold og ved flere andre høgskoler har en felles plan for studiekvalitet blitt brukt som et konstruktivt bidrag i sammenslåingsprosessene som har pågått.

Det svært vanskelig å operasjonalisere tiltak for kvalitetssikring og studiekvalitet. Dette betyr ikke at det er få eller lite effektive tiltak, men at det kan være svært uklart i hvilken grad et tiltak er et studiekvalitetstiltak eller ikke, og det kan være vanskelig å vurdere i hvilken grad et tiltak har noen betydning. Planer for bedre studiekvalitet kan være et viktig skritt i et slikt arbeid, men det kan også være eksempel på nok et dokument som bare havner i en skuff. Gjennomgangen av tiltak for studiekvalitet viser imidlertid at tiltakene er mangfoldige. Det er kanskje nettopp mangfoldet som er viktig. Framfor å definere klart hva som skal betegnes som studiekvalitetsfremmende tiltak, vil det antakelig være viktigere å få fram at også tiltak en vanligvis ikke tenker på i en slik sammenheng, kan være sentrale. Selv om tiltakene hver for seg kan synes å ha liten betydning, kan de samlet sett bidra til at studiekvalitet og kvalitetssikring blir tatt mer alvorlig. En konsekvens av studiekvalitetsarbeidet kan være at institusjonene i større grad ser slike tak i sammenheng.

Avslutning

En god del av det som i dag betegnes som evaluering er ikke noe nytt, men har tidligere gått under andre merkelapper. De siste årene har studiekvalitet blitt satt på den politiske dagsorden. Dette er noe nytt, og det er viktig. I kartlegging av hva som skjer rundt om på institusjonene kan det derfor være formålstjenlig å skille mellom nye tiltak og institusjonenes tradisjonelle virksomhet.

Målsetningen må imidlertid være at studentevaluering og andre former for utdanningsevaluering og kvalitetssikring inngår som en del av institusjonenes ordinære virksomhet. Evalueringer er ikke noe mål i seg selv, men et middel for å bedre studiekvaliteten. Like interessant som stort anlagte og ressurskrevende prosjekter er mangfoldet av små prosjekter og tiltak hvor informasjon systematiseres for å bedre kvaliteten. Eksempler på dette kan være systematisk bruk av sensorrapporter og innføring av systemer for kollegial veiledning.

Dette notatet gir en grov oversikt over hva som foregår ved institusjonene av evaluerings- og kvalitetssikringsvirksomhet. Undersøkelsen har vist at bortsett fra noen få prosjekter, foregår svært lite evaluering ved institusjonene som kan sammenlignes med den form for utdanningsevaluering som Utredningsinstituttet har ansvar for. I den grad det skal overlates til institusjonene å drive ulike former for nasjonale utdanningsevalueringer, kan en i hovedsak ikke bygge på andre erfaringer enn det som er bygget opp gjennom det nasjonale pilotprosjektet. Det er derfor

antakelig for tidlig å overlate hele ansvaret for utdanningsevaluering på et nasjonalt nivå til utdanningsinstitusjonene selv når pilotprosjektet går ut i 1996.

Det foregår imidlertid en rekke ulike aktiviteter lokalt ved institusjonene som har karakter av evaluering og/eller studiekvalitetsarbeid. Et interessant spørsmål er i hvilken grad de nasjonale evalueringene fanger opp denne typen virksomhet. En gjennomgang av enkelte selvevalueringsrapporter tyder på at en del lokale tiltak ikke kommer fram i disse rapportene. Dette kan tyde på at de nasjonale utdanningsevalueringene i for liten grad blir sett i sammenheng med studiekvalitetsarbeidet lokalt. Dette notatet kan derfor bidra med nyttige innspill i forhold til hva som skal legges i begrepet studiekvalitet.

I dette notatet er det reist en rekke spørsmål som ikke er besvart. Det har gitt en viss oversikt over ulike typer tiltak. Selv om det er gitt enkelte konkrete eksempler på konkrete tiltak ved enkeltinstitusjoner, er det i stor grad uklart hva som skjuler seg bak de ulike merkelappene. Notatet gir også i liten grad noen oversikt over hvor utbredt de ulike tiltakene er ved de ulike institusjonene. Enkelte tiltak omfatter hele institusjonen, mens andre er lokale tiltak ved enkeltfag og institutter. Det er også uklart hvordan de ulike tiltakene blir fulgt opp. For å få belyst denne typen spørsmål må det gjennomføres grundigere case-studier ved et utvalg institusjoner.

En mulig oppfølging av denne undersøkelsen kan være å kombinere en slik undersøkelse med de case-studiene som er planlagt i tilknytning til oppfølging av de nasjonale evalueringene. I disse undersøkelsene vil det være naturlig å kartlegge ulike former for studiekvalitetstiltak ved institusjonene. Dette vil kunne bidra til en mer inngående belysning av ulike typer studiekvalitetstiltak. Samtidig som det vil gi et bilde av hvordan de nasjonale evalueringene følges opp lokalt vil også forholdet mellom lokal virksomhet og de nasjonale evalueringene kunne bli belyst.

Det kan også være aktuelt å følge opp denne undersøkelsen med en tilsvarende spørreskjemaundersøkelse på et senere tidspunkt. Ettersom det ikke er så mange år siden studiekvalitet ble satt på den politiske dagsorden, kan det være interessant å studere utviklingen på feltet. En slik undersøkelse bør være av interesse i forhold til hvordan kvalitetsforbedringsarbeidet skal følges opp fra myndighetenes side.

Litteratur

Jacobsen, B.W. & G. Handal (1994) Studentevaluering av undervisning ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Jordell, K.Ø. (1992) Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning, Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/92

Karlsen, R. & B. Stensaker (1993) Å organisere kvalitet, Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 9/93

Karlsen, R. & B. Stensaker (1994) Å vurdere kvalitet?, Oslo, Institutt for forskning og høyere utdanning, Rapport 10/94

Manger, T. (1988) Universitetslærere og undervisning, Universitetet i Bergen, Prosjekt UNIBUT, Rapport 4

Marsh, H.W. (1987) "Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research", International Journal of Educational Research, 11, 253-388

Marsh, H.W. & M. Bailey (1993) "Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness", Journal of Higher Education, 64, 1-18

Marsh, H.W. & M.J. Dunkin (1992) "Students' Evaluation of University Teaching: A Multidimensional Perspective" in J. C. Smart (ed.) Higher Education: Handbook of Theory and Research Vol. VIII, New York, Agathon Press

NOU 1988:28, Med viten og vilje

Ramsden, P. & I. Moses (1992) "Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education", Higher Education, 23, 273-295

Smeby, J.C. (1993) Undervisning ved universitetene, Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 7/93

St.meld. nr. 40 (1990-91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning, Oslo, Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet

Studiekvalitetsutvalget (1990) Studiekvalitet, Innstilling til Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet

van Vught, F.A. & D.F. Westerheijden (1994) "Towards a general model of quality assessment in higher education", Higher Education, 28, 355-371.

Vedlegg 1

Oversikt over kvalitetssikringstiltak

Institusjonene ble bedt om å spesifisere de tre viktigste kvalitetssikringstiltakene ved institusjonen. Lisen under gir en oversikt over de tiltakene som ble trukket fram.

arbeidsmiljøundersøkelse
bedre informasjonsrutiner/fadderordninger, kurs i studieteknikk
bruk av studentassistenter
desentralisert budsjett/administrasjon og beslutningsmyndighet
egen kvalitetsleder, ansvarlig for mål,innhold, metode, evaluering
eksamen med eksterne sensorer, sensorrapporter, eksamensresultater
etterutdanning av veiledere/øvingslærere
evaluering av administrativ virksomhet / høgskolens servicenivå
faggrupper for pedagogisk metode
formell kompetanseheving blant personalet
data som belyser studenters gjennomstrømningstid
godkjenning av fagplaner
gruppeundervisning
holdningskampanjer om studiekvalitet
ISO 9000
jevning faglige diskusjoner blant lærerne
kollegabasert veiledning
kollegial lesing av undervisningsmateriell utarbeidet av skolens lærere
kompetanse ved tilsetting
kontakt med arbeidsgivere (avtakere av studentene)
kontakt med fagmiljøer i ut og innland (gjesteforelesninger/ pensum osv)
kurs i universitets og høgskolepedagogikk
kurs for lærere i kvalitetssikring
møter med studentene / fagutvalg om undervisning og studieopplegg
kvalitetshåndbok
kvalitetssikringssystem
lederutvikling
læreres selvevaluering
medarbeidersamtaler
møter med studentenes praksisfelt
mål og resultatstyringssystem
målrettede tiltak for bedre av kvalitet: bevilgninger, hovedfagskontrakter
nye undervisningsmetoder, prosjekt/problembasert læring
omsorgstjeneste (prest sjelesørger studieveileder)
oppfølging av nasjonale evalueringer
oppfølging og veiledning av studentene, studieveiledning
personalutvikling
reaksjoner fra studenter 1/2 til 1 år etter eksamen
ressursallokering
rutinemessig diskusjon av studie/fagplaner
samordningsmøter for å sikre sekvens og kontinuitet

sterk integrasjon mellom forskning og undervisning
studentevaluering av undervisning
studieadministrativt datasystem
studiekvalitetsprosjekt, komiteer, rapporter, planer
tid til forskning
timelærerseminar
undersøkelser av studentenes lærings situasjon
virksomhetsplaner

Spørreskjema om kvalitetssikring av utdanningsvirksomheten

1. Navn på institusjon:

Antall lærere ved institusjonen:

Antall registrerte studenter ved institusjonen:

Studentevaluering av undervisning

2. Er det innført rutiner for regelmessig studentevaluering av undervisningen?

- Ja, for all undervisning
 Ja, for noe undervisning
 Nei, ingen systematiske rutiner

3. Hvordan brukes eventuelt resultatene?

	Ja	Nei	Av og til	
Resultatene gis de(n) involverte læreren(e).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Resultatene diskuteres i undervisningsutvalg e.l.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Resultatene brukes i planlegging og forbedring av undervisningsopplegget.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Resultatene brukes i forbindelse med fordeling av undervisningsoppgaver.....		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultatene brukes for å belønne dyktige lærere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Annet (presiser).....

Annen form for evaluering av utdanningsvirksomheten

4. Har det vært gjennomført andre former for evaluering av utdanningsvirksomheten ved institusjonen?

(Vær vennlig her å se bort fra de nasjonale evalueringene av økonomisk administrativ utdanning, sosiologi og ingeniør/sivilingeniørutdanning)

	Ja	Nei	Vet ikke
Evaluering med innlagt selv-evaluering.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering med eksterne komitemedlemmer (personer utenfor egen institusjon).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluering av intern komite (personer fra egen institusjonen).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet (presiser).....

5. Hvem tok eventuelt initiativet til evalueringen(e)?

	Ja	Nei	Vet ikke
Eksterne initiativ.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen ved institusjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagmiljøene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet (presiser)

6. Hvorfor ble evalueringen(e) eventuelt gjennomført:

	Ja	Nei	Vet ikke
Forsøk på å forbedre utdanningsvirksomheten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å legitimere virksomheten/institusjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For å innhente informasjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet (presiser).....

7. Hvordan ble evalueringen(e) mottatt blant det vitenskapelige personalet?

Hovedsakelig positivt Både positivt og negativt Hovedsakelig negativt

8. Hvorfor har det eventuelt ikke vært gjennomført evalueringer av utdanningsvirksomheten ved institusjonen? (Sett gjerne flere kryss)

- Vi har ikke sett noe behov for det
- Vi planlegger det, men har ikke kommet så langt
- Vi har liten tro på at evaluering vil ha noen positiv effekt
- Vi kunne tenkt oss å gjennomføre det, men det er for arbeids- og/eller ressurskrevende

9. Hva bør hensikten med utdanningsevaluering være?

	Ja	Nei	Vet ikke
Kvalitetsutvikling/kvalitetssikring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ressurskontroll/ressursallokering.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rasjonalisering.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legitimering.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Løse spesielle problemer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet (presiser)

Andre kvalitetssikringstiltak

10. Spesifiser de tre viktigste kvalitetssikringstiltakene ved institusjonen:

1.

.....

2.

.....

3.

.....

Kontaktperson hvis vi ønsker ytterligere informasjon om virksomheten ved din institusjon:

Navn:

Telefon: