

**Karin-Elin Berg**

---

# **Studentevalueringer som styringsverktøy**

## **Kontroll eller læring?**

**Masteroppgave i styring og ledelse**  
**Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag**  
**Oslo 2014**

## Sammendrag/Abstract

### Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan studentevalueringer fungerer som styringsverktøy ved å se på hvordan de blir brukt i et styringsperspektiv og i et lærings- og utviklingsperspektiv.

Jeg har tatt utgangspunkt i to fagmiljøer ved Høgskolen i Østfold, med supplerende data fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Datainnsamlingen har bestått av dokumentinnhenting, spørreundersøkelse og dybdeintervjuer. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 150 personer på Høgskolen i Østfold og 151 personer på Høgskolen i Oslo og Akershus. Svarprosenten var ca. 40. Jeg gjennomførte intervjuer med fire ansatte for å kunne utdype resultatene fra spørreundersøkelsen.

Jeg fant at studentevalueringer blir brukt både i et styringsperspektiv og i et lærings- og utviklingsperspektiv. Det ligger en kontroll i at evalueringene skal gjennomføres og at leder får innsyn i disse. Noen resultater blir også rapportert videre til andre ledernivåer, men jeg har ikke sett nærmere på hvor langt denne informasjonen går eller hvem som eventuelt bruker den.

Det gjøres også jevnlig endringer på bakgrunn av studentevalueringer, noe som tyder på at det skjer både læring og utvikling som resultat av evalueringene. Det ser ut til at det meste av læringen skjer for den enkelte lærer, og jeg stiller derfor spørsmål ved hvorvidt læringen kommer organisasjonen som sådan til nytte.

Ett funn er at studentevalueringer blir ansett som et viktig verktøy av de ansatte og at de ønsker å bruke disse for å utvikle studiene. Samtidig kommer det også frem at både evalueringene og oppfølgingen av disse til en viss grad kan være noe tilfeldig. Basert på teori og mine funn foreslår jeg derfor at man bør vurdere nærmere hva som skal være temaet for studentevalueringene og hvordan spørsmålene skal utformes. Jeg mener dette kan være med på å gjøre både studentevalueringene og tilbakemeldingene mer målrettet og lettere å bearbeide i et utviklingsperspektiv.

## **Abstract**

In this paper, I will look at how student assessments function as steering tools by looking at how they are used in a steering perspective and in a learning- and development perspective.

I have based my work on two environments at Østfold University College, with additional data from Oslo and Akershus University College. My data consists of documents, results from a survey and interviews with teachers. The survey was sent to 150 teachers at Østfold University College and 151 teachers at Oslo and Akershus University College. The response rate was about 40 %. I conducted interviews with four teachers to explore the results from the survey.

My analysis show that student assessments are used both in a steering perspective and contribute to learning and development. The control element is in the fact that the evaluations are conducted and that the leader gets the information. Some of the results are also passed on to the next level, though I have not seen how this information is processed further or how it is used.

There are also quite frequent changes to the study programmes based on the student assessments. This indicates both learning and development. It seems however that most of the learning is for the individual teacher, and I therefore question whether the learning benefits the organisation as a whole.

One of my findings is that the student assessments are regarded as an important tool by the teachers and that they want to use the results to develop the study programmes. At the same time, it is apparent that both the assessments and how they are analysed could be somewhat random. Based on theory and my findings, I therefore suggest that one should consider what should be the topic for the student assessment and how the questions should be construed. I think this would make both the student assessments and the responses more to the point and easier to use for development purposes.

## Forord

Formålet med denne oppgaven har vært å kartlegge hvordan studentevalueringer brukes som styringsverktøy. Dette er et tema som har interessert meg både da jeg var studentpolitiker, da jeg jobbet med kvalitetssikring på Høgskolen i Oslo og etter at jeg begynte i min nåværende jobb i Kunnskapsdepartementet.

Å være masterstudent har gitt meg anledning til å se grundigere på dette spørsmålet. Prosessen har gitt ny kunnskap, ikke bare om temaet, men selvsagt også om prosessen med å skrive denne type oppgave.

I arbeidet med oppgaven var jeg avhengig av respons fra de lærerne som jeg inviterte til å enten svare på spørreundersøkelsen eller delta på intervju. En stor takk til dem som brukte litt av sin tid på å gi meg respons, og spesielt til dem som jeg fikk anledning til å intervju.

En varm takk også til min veileder Erik Døving som har bidratt med god veiledning slik at jeg omsider kunne ferdigstille oppgaven til tross for en rekke forsinkelser.

Til sist vil jeg takke datteren min, for at hun etter et halvt år begynte å sove litt på dagtid slik at mamma kunne få skrevet det nødvendige. Uten velvillige barnevakter i familien ville det heller ikke vært så lett å skape rom til å arbeide konsentrert over litt tid, så takk også til dere.

Fredrikstad, 24. april 2014

Karin-Elin Berg

# Innhold

<b>Sammendrag/Abstract .....</b>	<b>2</b>
Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
<b>Forord.....</b>	<b>4</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Forskningsspørsmål.....	8
<b>2. Bakgrunn og fagpolitisk kontekst .....</b>	<b>8</b>
2.1 Kvalitetsreformen.....	9
2.2 Kvalitetssikring .....	11
2.3 UH-sektoren .....	13
Rammeplaner .....	14
<b>3. Teori.....</b>	<b>14</b>
3.1 Styringsverktøy .....	15
Evalueringer .....	16
Studentevalueringer.....	18
3.2 Styring .....	19
Offentlig organisasjonsteori .....	20
Styring av høyere utdanning .....	21
3.3 Utvikling og læring .....	23
Beslutningsprosesser .....	23
Organisasjonslæring .....	25
3.4 Oppsummering .....	28
<b>4. Metode .....</b>	<b>29</b>
4.1 Høgskolen i Østfold .....	30
De to avdelingene.....	31
4.2 Høgskolen i Oslo og Akershus.....	31
De to fakultetene .....	32
4.3 Spørreundersøkelsen .....	32
Utvalg.....	32
Spørreskjemaet .....	33
Svarprosent og bortfallsanalyse.....	34
4.4 Intervjuene.....	35
Utvalg .....	36
Rammen for intervjuene.....	36
Intervjuets gang .....	36
Dokumentasjon.....	38

4.5 Anonymitet.....	38
4.6 Dokumenter.....	39
Interne dokumenter på Høgskolen i Østfold .....	39
Interne dokumenter på Høgskolen i Oslo og Akershus.....	39
<b>5. Empiri.....</b>	<b>39</b>
5.1 Kvalitetssikringssystemet ved Høgskolen i Østfold.....	39
5.2 Kvalitetsutviklingssystemet ved Høgskolen i Oslo og Akershus.....	41
5.3 Resultater/funn fra spørreundersøkelse og intervju.....	41
Spørreundersøkelsen .....	42
Intervjuer .....	46
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>49</b>
6.1 Styringsverktøy .....	49
6.2 Styring, måling og kontroll .....	51
6.3 Læring og utvikling .....	52
6.4 Oppsummering .....	54
<b>7. Konklusjoner og avslutning.....</b>	<b>55</b>
<b>8. Litteraturliste.....</b>	<b>58</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>60</b>
Spørreskjema .....	60
Intervjuguide .....	62

# 1. Innledning

Etter at kvalitetsreformen ble innført i høyere utdanning i 2003, fikk institusjonene svært stor faglig frihet, samtidig som det ble innført krav om at alle institusjoner skulle ha et godkjent kvalitetssikringssystem. Institusjonene ble gitt vide rammer for hvordan kvalitetssikringssystemet skulle utformes, men det ble spesifisert at studentevalueringer skulle inngå i systemet.

Jeg ser på hvorvidt og i tilfelle hvordan informasjonen som genereres fra studentevalueringer faktisk brukes til å utvikle kvaliteten i utdanningen på institusjonene og om informasjonen brukes i et styringsperspektiv eller i et utviklingsperspektiv. Problemstillingen blir da:

*”Hvordan fungerer studentevalueringer som styringsverktøy?”*

For å besvare dette spørsmålet har jeg studert to avdelinger ved Høgskolen i Østfold, med noe tilleggsdata fra to fakulteter ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Dette er en middels stor og den største høgskolen i Norge og begge institusjoner har både tradisjonelle høgskoleutdanninger og nyere studier. Institusjonene har også ulike styringsnivåer.

Dokumentasjonen består i bakgrunnsinformasjon om kvalitetssikringssystemet, spørreskjemaer med informasjon fra forelesere ved institusjonen og dybdeintervjuer med nøkkelpersoner fra ulike nivåer i organisasjonen. Jeg har begrenset min studie til å omhandle studentevalueringer på emnenivå som blir utført av faglærere, og har altså ikke sett på studentevalueringer som organiseres for alle studentene på tvers av institusjonen.

Jeg tar utgangspunkt i generell teori om New Public Management (NPM) og ser på hvordan kvalitetsreformen har innført et styringssystem i høyere utdanning som langt på vei er i tråd med denne teorien. Jeg ser også på hvordan læring skjer i organisasjoner, samt teori om evalueringer.

Universiteter og høgskoler er komplekse organisasjoner med svært høy kompetanse blant sine ansatte. Mintzberg (1998) skriver om utfordringene ved å lede en profesjonsorganisasjon. Et universitet eller en høgskole er et eksempel på en slik organisasjon der arbeidet utføres av høyt spesialiserte individer som i stor grad selv bestemmer hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. I følge Mintzberg trenger disse profesjonelle i liten grad byråkratiske og

formelle regler og instruksjer. Samtidig vil jeg vise at kvalitetsreformen i stor grad har utfordret dette gjennom å innføre en rekke nye strukturer som ramme rundt høyere utdanning.

Denne reformen og en del av elementene er ofte blitt kritisert av faglig tilsatte og blant annet i evalueringen av kvalitetsreformen kommer det frem at mange har ment at mange av prosedyrene utføres for prosedyrens skyld, og uten at den har noen effekt på utdanningskvaliteten (Forskerforum 9/2005<sup>1</sup>). Jeg ønsker å utfordre denne hypotesen ved å se på om et pålagt element, nemlig studentevalueringer likevel brukes aktivt av fagmiljøene til å gjennomføre endringer i studieprogrammene.

I så måte er denne oppgaven et lite bidrag med tanke på å se på hvordan de faglig ansatte vurderer et sentralt element i kvalitetssystemene, nemlig studentevalueringene.

### **1.1 Forskningsspørsmål**

Jeg ønsker altså å se på hvordan studentevalueringer brukes som et styringsverktøy på institusjonen. Brukes informasjonen som genereres i et styrings- og kontrollperspektiv og/eller i et læringsperspektiv? Hvem er det som eventuelt initierer og iverksetter endringer på bakgrunn av studentevalueringer? Hvilken læring skjer i organisasjonen på grunnlag av studentevalueringer?

## **2. Bakgrunn og fagpolitisk kontekst**

Temaet knytter seg til kvalitetsstyring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Selv om dette temaet nok alltid har vært viktig, så har det fått fornyet oppmerksomhet etter innføringen av kvalitetsreformen. Med reformen ble det blant annet stilt mer spesifikke krav til hva som forventes av den enkelte institusjon. Det stilles også større krav til ledelsens ansvar og deltakelse og styrenes strategiske bruk av kvalitetssikringsarbeidet og de resultatene dette arbeidet frembringer.

Nå er det over ti år siden kvalitetsreformen ble innført som en oppfølging av Bologna-prosessen og interessen er på vei til å dreie bort fra innføringen av nye systemer og over til å vurdere effekten av systemene. Kunnskapsdepartementet skriver i St.mld. nr 7 (2007-2008): ”I arbeidet med kvalitetssikringssystemene må oppmerksomheten dreies fra innsatsfaktorer

---

<sup>1</sup> <http://www.forskerforum.no/uploads/forskerforum/pdf/2005-09.pdf>



mot innhold og læringsutbytte.” Videre skriver NOKUT i sitt forslag om nasjonal strategi for utdanningskvalitet og ny modell for tilsyn med høyere utdanning: ”Dette vil innebære et sterkere fokus på resultater, men ikke slik at innsats- og prosessfaktorenes betydning for sluttresultatet neglisjeres.” (NOKUT 2013<sup>2</sup>, 4) Av den grunn er det interessant å se på hvordan ulike deler av systemet nå blir oppfattet og vurdert og hvorvidt arbeidet fører til faktisk kvalitetsutvikling av studiene.

Innenfor en ramme av svært stor frihet for institusjonene til å utforme sitt eget kvalitetssikringssystem, var pålegget om at studentevalueringer skulle inngå relativt spesifikt. En grunn til at det er løftet frem på denne måten er at det har blitt fremhevet av offentlige myndigheter som et svært viktig element å involvere studentene i kvalitetssikringsarbeidet, noe som blant annet fremkommer i St.mld. 7 (2007-2008) Evaluering av Kvalitetsreformen. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt tiltaket oppfyller sin hensikt.

Ved den siste revisjonen av forskrift om kvalitetssikring og –utvikling, påpekte imidlertid NOKUT at bestemmelsen muligens har mistet sin hensikt og stilte spørsmål ved hvorvidt studentevalueringer blir gjennomført bare fordi det er pålagt og uten at de bidrar til reell kvalitetsutvikling. Antydninger om det samme finnes i evalueringen av Kvalitetsreformen (Stensaker 2006). Stensaker problematiserer både det faktum at det er skjedd mye byråkratisering og at det er en utfordring å gjøre seg nytte av all den informasjonen som nå genereres gjennom de nye systemene. Noe av det han mener kan være en fare er at terskelen for personlig engasjement blir høyere fordi systematikken og den organisatoriske forankringen av kvalitetssystemene har vært høyt prioritert, og han skriver: ”[dette] kan også av mange tolkes som et ‘fritak’ for det ansvar alle ansatte og studenter har når det gjelder kvalitet.” (Stensaker 2006, 30)

Dette reiser spørsmål om hvorvidt informasjonen som genereres fra studentevalueringer faktisk brukes for å gjennomføre endringer og derigjennom til å utvikle studieprogrammene.

## **2.1 Kvalitetsreformen**

Kvalitetsreformen ble fremmet gjennom St.mld. 27 ”Gjør din plikt – krev din rett” som ble vedtatt våren 2001 i Stortinget. Bakgrunnen for reformen var blant annet innstillingen fra det

---

<sup>2</sup>

[http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Generell/Om%20NOKUT/Forslag\\_om\\_nasjonal\\_strategi\\_for\\_utdanningskvalitet\\_og\\_ny\\_modell\\_for\\_tilsyn\\_med\\_h%c3%b8yereutdanning\\_2012.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Generell/Om%20NOKUT/Forslag_om_nasjonal_strategi_for_utdanningskvalitet_og_ny_modell_for_tilsyn_med_h%c3%b8yereutdanning_2012.pdf)

såkalte Mjøs-utvalget (NOU 2000:14). En av grunnene til at dette utvalget ble nedsatt var et behov for å effektivisere utdanningen. Et tidligere utvalg, nemlig Hernes-utvalget (NOU 1988:28), hadde ment at bedre undervisning og veiledning ville kunne gi bedre gjennomføring og dermed bedre effektivitet. Dette var noe av det Mjøs-utvalget skulle følge opp og videreutvikle. I tillegg var det et behov for at utdanningene i større grad skulle svare til samfunnets behov og å ta innover seg at internasjonalisering ble en stadig viktigere og mer integrert del av høyere utdanning. Norge hadde også signert Bologna-erklæringen i 1999, og dette var også en viktig del av bakteppet for hvordan reformen ble gjennomført.

På mange måter fulgte Kvalitetsreformen opp tidligere reformer innenfor høyere utdanning. Allerede Ottossen-utvalget hadde på slutten av 1960-tallet foreslått tiltak for å tilpasse sektoren til en masseutdanning. Opprettelsen av distriktshøgskoler var et slikt tiltak. Flere skritt var tatt i retning av å få et system som kunne utdanne flere studenter enn det som hadde vært vanlig og dette var også ett av målene med kvalitetsreformen. Mens det på 60-tallet var ca. 20 000 studenter, er det i dag over 200 000 studenter i norsk, høgere utdanning.

Arbeidet som resulterte i Kvalitetsreformen ble igangsatt av Jon Lilletun (KrF) som utdanningsminister. Mjøsutvalget leverte sin rapport til Trond Giske (Ap) som startet arbeidet med Kvalitetsreformen. Denne ble så iverksatt av Kristin Clemet (H). Det er således tre regjeringer med tre ulike utdanningsministre som har et delt ansvar for at reformen ble gjennomført. Det har generelt vært stor grad av enighet i Stortinget om at reformen var ønskelig og nødvendig for å bedre den totale kvaliteten i høyere utdanning og forskning i Norge. En slik kvalitetsheving ble sett på som avgjørende både for å kunne delta fullt ut i det europeiske utdanningssamarbeidet og for å kunne hevde seg i den internasjonale konkurransen.

Det var altså et generelt mål å øke kvaliteten både i utdanning og forskning. Dette var nødvendig for å kunne konkurrere internasjonalt og for å nå den nevnte hovedmålsettingen om at Norge skulle være en ledende kunnskapsnasjon. I stortingsmelding 27 står det innledningsvis at Norge som et rikt land har et ansvar for å yte det som er mulig for å utvikle ny kunnskap og å ha utdanningsinstitusjoner på et høyt nivå. Derfor er det blant annet en målsetning å ha ”forskningsmiljøer som utmerker seg i verdensklasse.”

Kvalitetsreformen ble innført fra studiestart høsten 2003 med tre uttalte hovedmål, nemlig økt kvalitet i utdanning og forskning, økt intensitet på utdanningen og økt internasjonalisering. Reformen er blitt omtalt som både en studiereform og en styringsreform. På studiesiden ble det innført et nytt gradssystem (bachelor, master, phd), det ble innført studiepoeng istedenfor vekttall, og karakterskalaen ble endret fra et desimalsystem til bokstavkarakterer.

Styringsreformen innebar blant annet en ny finansieringsordning og at institusjonene fikk større ansvar for egen utvikling. De fikk også økt ansvar for kvalitetssikring, men det ble opprettet et nytt organ – NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) som fikk ansvaret for å kontrollere at institusjonene følger opp dette ansvaret. Et annet viktig element i reformen var forøvrig at det ble åpnet for at institusjoner kunne få endret sin institusjonskategori hvis de oppfylte fastsatte krav.

## **2.2 Kvalitetssikring**

Gjennom den nye universitets- og høyskoleloven ble det altså innført et krav om at alle institusjoner skulle ha et eget kvalitetssikringssystem (Lov om universiteter og høyskoler §1-6). Institusjonene fikk stor frihet til selv å utforme systemet fordi man ønsket at systemene skulle kunne ta hensyn til ulike kulturer på institusjonene. Det var også et viktig prinsipp at kvalitetssikringsarbeidet skulle vokse frem og videreutvikles nedenfra. Samtidig ble det altså spesifisert at studentevalueringer skulle inngå i systemet.

Studentevalueringer er ikke et entydig begrep, og det er i prinsippet mulig å velge en rekke måter å gjennomføre studentevalueringer på. Noen institusjoner og fagmiljøer har store, omfattende studentevalueringer som blir gjennomført med jevne mellomrom. Noen steder er det obligatorisk å svare på slike undersøkelser for å få ta eksamen. Dette blir av mange ansett som nødvendig for å sikre at det kommer inn tilstrekkelig antall svar til å kunne bruke svarene analytisk. Samtidig gjennomfører mange faglærere studentevalueringer i mindre format der studentene kan gi tilbakemelding om for eksempel en forelesningsrekke, et tema, undervisningsformer og om forhold der studenten ønsker å foreslå endringer eller forbedringer.

Det er Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) som har ansvaret for å kontrollere og godkjenne kvalitetssikringssystemene. NOKUT er et faglig uavhengig organ under Kunnskapsdepartementet som arbeider med tilsyn av høyere utdanning og fagskoleutdanning,

samt godkjenning av utenlandsk utdanning. Godkjenning av kvalitetssikringssystemene skjer i sykluser på seks år og hvis en institusjon ikke får godkjent sitt kvalitetssikringssystem, kan institusjonen miste sin akkreditering som universitet eller høyskole. Godkjenningen foregår ved at en sakkyndig komite først vurderer dokumentasjon, og deretter besøker hver enkelt institusjon og intervjuer ulike grupper om deres forhold til kvalitetssikringsarbeidet. Gruppene er som regel vanlige studenter, studenter med studentpolitiske verv, faglig tilsatte og administrativt tilsatte samt ledelse på ulike nivåer. Ut fra NOKUTs kriterier for akkreditering kan man lese at noe av det som er viktig er at kvalitetssikringsarbeidet er godt forankret i institusjonen og at studentene kjenner til hvordan de skal gi tilbakemelding hvis det er noe de er misfornøyd med.

NOKUT er nå i gang med sin andre gjennomgang av institusjonenes kvalitetssikringssystemer. Mens det ved første akkrediteringsgjennomgang først og fremst ble sett på om det var innført et system og om det så ut til at systemet ville kunne fungere, blir det i denne runden lagt mer vekt på hvorvidt systemet fungerer. Da er oppfølging av studentevalueringer et viktig element. Det må også vurderes om kvalitetssikringssystemene er laget slik at de reelt sett fanger opp svikt i kvaliteten og om informasjonen de genererer er hensiktsmessig for å kunne ta beslutninger som vil utvikle kvaliteten ytterligere.

Studentevalueringer og andre evalueringer av utdanning har en lang tradisjon i norsk, høyere utdanning (Bleiklie og Aamodt 2006, 95), men med Kvalitetsreformen ble studieprogrammene i større grad modulisert, noe som betyr at det gjennomføres langt flere evalueringer nå enn tidligere på hvert studieprogram siden hver modul eller hvert emne nå skal evalueres. Det er også blitt vanligere å gjennomføre evalueringer på andre tidspunkt enn ved avslutningen av studiene, som for eksempel midtveiseevalueringer og semesterevalueringer. Det blir derfor stadig mer informasjon som skal håndteres og vurderes av institusjonene.

Stensaker skriver at vektleggingen av studentevalueringer burde sikre at studentenes synspunkter er godt ivarettatt. Samtidig peker han på et problem ved at institusjonenes behov for standardisering kan svekke opplevelsen av relevans hos studentene (Stensaker 2006, 28).

Videre konkluderer Stensaker (2006) med at de ansattes opplevelse av kvalitetssystemenes funksjonalitet og hvilke endringer systemene bidrar til vil være vesentlige elementer å se på i tiden fremover for å kunne vurdere om kvalitetssystemene fungerer etter hensikten.

### **2.3 UH-sektoren**

I Norge er det i dag et mangfold av høyere utdanningsinstitusjoner, både offentlige og private. Av offentlige institusjoner finnes det 28 høgskoler, to kunsthøgskoler, ni vitenskapelige høgskoler og åtte universiteter. I tillegg finnes det private institusjoner som enten er akkreditert som høgskoler, eller tilbyr akkrediterte studier.

Til forskjell fra mange andre, europeiske land, har Norge en felles lov for universiteter og høgskoler. Det innebærer at alle institusjoner skal drive både forskning og utdanning, selv om forskningsintensiteten er noe ulike mellom institusjonskategoriene. Høgskolene har også et særlig regionalt ansvar, mens breddeuniversitetene har et spesielt ansvar for grunnforskning.

Noe av det som var viktig for Mjøsutvalget (NOU 2000:14) var at staten i større grad måtte ”Styre i stort, ikke i smått” og dette synes å ha blitt fulgt opp. En av konklusjonene i en rapport om styring og strategi høsten 2013 er at lærestedene har styrket sin evne til mer overordnet styring (Stensaker, Vabø mfl. 2013). Tidligere drev det ansvarlige departementet til dels sterk detaljstyring av institusjonene, helt ned til innholdet i fag- og studieplaner. Nå foregår derimot styringen først og fremst gjennom tildelingsbrev der institusjonene får vite budsjetttrammene for det neste året og hvilke forventninger departementet har til bruk av pengene og dernest gjennom oppfølging i etatsstyringsmøter. Dette møtet er en av departementets viktigste måter å gi styringssignaler til institusjonene på.

Alle institusjoner har et styre som har det øverste ansvaret for institusjonens virksomhet. Institusjonene kan selv velge om de vil ha såkalt enhetlig eller delt ledelse. Enhetlig ledelse innebærer at institusjonen har en tilsatt rektor som er øverste leder for hele virksomheten, mens delt ledelse innebærer at rektor er valgt og at det i tillegg er en ansatt direktør som er øverste leder for den administrative søylen i institusjonene. Denne valgmuligheten for institusjonene har både strategisk og praktisk betydning, og er et uttrykk for at institusjonsstyrene selv skal kunne påvirke og bestemme utviklingen til institusjonen. Uavhengig av hvilken styringsform institusjonen velger, vil det være mange beslutningsledd i

en institusjon og spørsmålet er om faglig tilsatte etter en studentevaluering har mulighet til å gjøre ønskede endringer.

Parallelt med en dreining mot enhetlig og tilsatt ledelse, har mange institusjoner valgt å fjerne et beslutningsnivå på grunnivå (institutter/avdelinger). En slik utvikling kan bidra til å styrke muligheten for styret til å ta strategiske valg som binder hele institusjonen fordi det ikke blir unødvendige maktkamper mellom ulike beslutningsnivåer.

Som ansvarlig for hele virksomheten, har styret også ansvaret for at studietilbudet er kvalitetssikret og at kvalitetssikringssystemet blir fulgt opp. Det blir derfor viktig at den informasjonen som kvalitetssikringssystemet genererer når frem til dette organet. Samtidig kan det ligge det flere muligheter for ansatte lenger ned i systemet til å gjøre forbedringer og endringer.

#### *Rammeplaner*

Selv om det er stor grad av selvstyre for institusjonene, er det opprettholdt et system med såkalte rammeplaner for en rekke utdanninger. Gjennom rammeplanene er det fastsatt en del krav til hva utdanningene skal inneholde, det er fastsatt et læringsutbytte for utdanningene og forholdet mellom utdanning og praksis er definert. Slike rammeplaner skal sikre at alle studenter som har gjennomført en viss utdanning skal ha et felles grunnlag, uavhengig av hvor utdanningen er tatt. Det er rammeplaner for lærerutdanningene, helse- og sosialutdanningene, ingeniørutdanningene og regnskap og revisjon.

### **3. Teori**

Styringsverktøy kan ha ulike hensikter og funksjoner. Studentevalueringer dreier seg om å samle inn informasjon, og spørsmålet blir hvordan denne informasjonen brukes. Jeg anser jeg at ett viktig utgangspunkt vil være at ledelsen skal utøve en form for kontroll og ha mulighet til å ta styring over utdanningsaktiviteten. Dernest kan man forvente at evalueringene vil gi informasjon som skal bidra til å forbedre høyskolens aktiviteter, altså at det skjer en læring og organisasjonsutvikling.

Jeg vil derfor gruppere teorien i tre hoveddeler. En del om styringsverktøy og så to deler om henholdsvis styring, måling og kontroll på den ene siden og læring og utvikling av organisasjoner på den andre siden.

Etter en generell beskrivelse av styringsverktøy vil jeg i den første delen se på teori om (bruker)evalueringer generelt og studentevalueringer spesielt, siden evalueringer beskrives som et nytt styringsverktøy (Rolland 2005). Jeg har valgt å skille ut styringsverktøy som et eget underkapittel heller enn å integrere det i de andre kapitlene nettopp fordi jeg mener studentevalueringer som styringsverktøy kan være nyttig i begge de to perspektivene og dermed bør beskrives uten å knyttes til det ene eller det andre i utgangspunktet.

I delen om styring vil jeg se litt på generell organisasjonsteori, blant annet ulike former for organisasjoner og hierarkier, og dernest mer spesifikt på styring av høyere utdanning i lys av Kvalitetsreformen som et uttrykk for New Public Management. Det er gjennomført mye forskning spesifikt rettet mot høyere utdanning i Norge, deriblant en stor evaluering av kvalitetsreformen som ble ferdigstilt tidlig i 2007 der det blant annet blir stilt spørsmål ved hvordan de nye systemene vil fungere over tid og om man vil få de ønskede resultatene eller om det bare vil bety en økt byråkratisering.

I den tredje delen kommer jeg nærmere inn på organisasjonslæring og hvordan kommunikasjons- og beslutningsprosesser i organisasjoner fungerer, siden dette kan ha betydning for hvilken effekt resultater av studentevalueringer kan ha på ulike nivåer.

Jeg ser altså på om studentevalueringer som styringsverktøy primært brukes til måling og kontroll, til læring og utvikling eller en kombinasjon av disse to hovedretningene.

### **3.3 Styringsverktøy**

Styringsverktøy er et praktisk verktøy som man tar i bruk for å påvirke noen til å ta ønskede beslutninger eller å opptre på en bestemt måte. Hood (1983) skisserer fire hovedgrupper av styringsverktøy, nemlig økonomiske ressurser, lover og regler, organisering og signaler og informasjon. Slike styringsverktøy kan brukes på overordnet nivå av staten for å påvirke institusjonenes utvikling, men også på lavere nivå internt i organisasjonen.

Larsen (2006) beskriver både hvordan staten normalt vil bruke en kombinasjon av styringsverktøyene for å styre en sektor, og ser spesielt på hvordan den statlige styringen av høgskolene har vært og viser hvordan ulike styringsmodeller vil påvirke hvordan ulike styringsverktøy blir vektlagt. Økonomiske ressurser kan for eksempel dreie seg om hvorvidt en tildeling er øremerket et spesielt formål eller om ressursene er til fri benyttelse. Lov og

regelverk kan enten være svært detaljert, eller åpne rammelover. Organisering kan knyttes til overordnet organisering av en sektor, men kan også bestemme den interne organiseringen av en institusjon. Signaler og informasjon kan være alt fra formelle henvendelser fra departementet til uttalelser fra statsråden i en tale eller i andre sammenhenger.

### *Evalueringer*

Brukerevalueringer eller brukertilfredshetsundersøkelser er blitt stadig mer vanlig i det offentlige og ifølge Rolland (2005) viser to rapporter på midten av 2000-tallet at slike undersøkelser er i ferd med å etablere seg som et nytt offentlig styringsverktøy. Dels er slike innført etter påbud fra politisk ledelse, men ifølge Rolland har praksis utviklet seg lokalt, noe som har ført til at systemet i stor grad har etablert seg ”bottom up”, heller enn ”top down” (Rolland 2005, 3).

Brukertilfredshetsundersøkelser skiller seg fra andre undersøkelser staten gjør om sine innbyggere ved at de innhenter meninger. På denne måten blir slike undersøkelser en politisk kommunikasjonskanal, og Sturle Næss og Jacob Aars (2003) skriver at brukerundersøkelser kan ha konsekvenser for de prioriteringene offentlige myndigheter gjør og at de derfor fungerer som en kanal der folket kan påvirke politikken. Dette er også ment å være noe av hensikten med studentevalueringer – studentene skal få innflytelse over sin egen utdanning og være medaktører i kvalitetsutviklingen (Michelsen & Aamodt 2006).

Tilfredshetsundersøkelser kan prinsipielt ha to formål. For det første å gi informasjon til offentligheten, og for det andre å danne grunnlaget for kvalitetsutvikling (Riiskjær 2008). Flere (f.eks. Bjørnholt mfl. 2008, Rolland 2005) har imidlertid stilt spørsmål ved om brukerundersøkelser kan måle kvalitet. Bjørnholt mfl. (2008). Forfatterne presiserer at det kun er den opplevde kvaliteten som kan måles gjennom slike undersøkelser. Videre påpeker de at det ikke alltid er et gode at brukerne er maksimalt tilfredse, og de bruker studenter som et eksempel og viser til at det kan tenkes at studenter kan være svært tilfredse med lite pensum, få krav og høye karakterer. I et slikt tilfelle vil brukertilfredsheten være et misvisende mål for kvaliteten på utdanningen. Det betyr imidlertid ikke at brukertilfredshet ikke er et viktig aspekt.

I en New Public Management-tankegang, skal brukerundersøkelser bidra til å øke borgernes/brukernes makt. Det kan ofte være interessekonflikt mellom dem som skal utføre



tjenester og dem som mottar tjenestene. Et slikt konfliktfelt kan være hva som skal definere ”kvalitet” (Rolland 2005, 9). Mens de som yter tjenesten kan ha ”samsvar med spesifikasjoner” som utgangspunkt, kan brukerne ha ”formålstjenlig” som sin standard. Mens den førstnevnte standarden er objektiv og statisk, er den sistnevnte subjektiv og dynamisk, og vurderingen kan bare skje etter at tjenesten er erfart av brukeren. Gjennom brukerevalueringer eller brukertilfredshetsundersøkelser gis brukerne anledning til å gi en slik tilbakemelding om hvor formålstjenlig tjenesten de har mottatt oppleves (Rolland 2005, 9).

Rolland påpeker også at ekspertene ofte kan mene at det er unødvendig å måle brukernes tilfredshet, fordi det uansett er ekspertene som vet best hva brukerne har behov for. I dagens samfunn har det imidlertid skjedd en utjevning mellom eksperter og brukere. New Public Management har i stor grad bidratt til denne utviklingen, og er ifølge Rolland ”en reaksjon på den paternalistiske velferdsstaten” (Rolland 2005, 10).

Før kvalitetsreformen var det i stor grad slik at det var mye opp til den enkelte foreleser hva som ble undervist og hvordan. Selv om tidligere undersøkelser også viser at undervisning alltid har vært gjenstand for planlegging i fellesskap (Larsen 2002), stilles det i dag strengere krav til sammenheng i studieprogrammer og til at studenter skal oppleve en helhet. Dette er blant annet tanken bak overgangen fra cand.mag-grader som studentene selv komponerte til bachelor-grader der alt skal ses i sammenheng. Denne sammenhengen kan studentene i noen grad uttale seg om gjennom studentevalueringer ved at de kan kommentere for eksempel rekkefølge og sammenheng mellom ulike moduler. Det overlates dermed ikke lenger til ”ekspertene” å vurdere alene hvordan studentene skal motta kunnskap.

Med et slikt perspektiv kunne man forvente at studentevalueringene ikke fører til særlig mye endringer, men at generell kritikk mot brukerundersøkelser gir grunnlag for å avvise studentenes tilbakemeldinger med at de har for lite bakgrunnskunnskap og at andre kvalitetsaspekter er viktigere enn studentenes meninger.

Jacobsen (1999) understreker at brukerundersøkelser ikke skaper endringer i seg selv. I beste fall kan slike undersøkelser være del av et beslutningsgrunnlag. En forutsetning for at dette skal fungere er at informasjonen fra undersøkelsene må føres tilbake til dem som har mulighet til å påvirke tjenesten. Hvis dette ikke skjer, mener han at brukerundersøkelser blir redusert til et tomt ritual. (Jacobsen 1999, 17).

Bjørnsen mfl. (2008) skriver blant annet at brukerundersøkelser kan være et viktig element i kvalitetsvurderingen av offentlige tjenester, men at slike undersøkelser også ofte er utsatt for kritikk, og at de ofte har ”mest tjener legitimerende formål, eller at de gjennomføres uten større refleksjon over, hvad der er formålet.” (Bjørnsen mfl. 2008, 50).

Når det gjelder spørsmålet om hvordan brukerundersøkelser kan brukes til å utvikle kvalitet, mener Bjørnholt mfl. at den beste nytten av undersøkelsene får man ved å sammenlikne resultater over tid både egne og sammenliknet med andre institusjoners resultater. For å få til en positiv utvikling er det viktig at de ansatte er involvert, og at de gis anledning til å delta uten at det går for mye ressurser til registreringer og byråkratiske systemer. Avslutningsvis skriver forfatterne at man også må ta på alvor at undersøkelsene er en del av en større prosess der man tar hensyn til at det også er andre kvalitetsaspekter som må vurderes enn det brukerne gir tilbakemelding om (Bjørnholt mfl. 2008, 59).

Når det gjelder studentevalueringer er det klart at det er mange forhold utover studentenes tilbakemeldinger som vil bestemme kvaliteten i et utdanningsprogram. Ett eksempel er arbeidsgivernes tilbakemeldinger om de kandidatene man mottar fra utdanningsinstitusjonene. Samtidig er studentevalueringene hyppige og gir umiddelbare tilbakemeldinger til de fagansatte. Hvis det er mulig å gjennomføre endringer uten at det blir for mye byråkrati og involvering av en rekke personer, vil det antakelig være en god indikator på at studentevalueringer i seg selv kan fungere som et styringsverktøy for å utvikle studiene.

En oppsummering vil derfor være at brukerundersøkelser og evalueringer har til hensikt å innhente brukernes mening om et felt som deretter skal kunne påvirke utviklingen av dette feltet. Det gir altså brukerne en mulighet til på- og medvirkning. Spørsmålet blir da om studentevalueringer har denne funksjonen, det vil si om studentenes tilbakemeldinger blir tatt med i utviklingen av studieprogrammene. Det er dette som har vært politikernes hensikt, blant annet for å sikre at studentene er aktive deltakere i sin egen utdanning.

### *Studentevalueringer*

Studentevalueringer har vært brukt ved universiteter og høyskoler i lang tid. Man vet at studentevalueringer ble introdusert ved noen av de største, amerikanske universitetene på 1920-tallet, men også før dette ble det registrert slike undersøkelser (Marsh 1987). Forskning på slike studentevalueringer tok for alvor til på 1970- og 1980-tallet, og i løpet av noen år ble

det gjort svært mye forskning på feltet. Marsh skriver imidlertid at det er vanskelig å trekke noen entydige konklusjoner fra arbeidet og at oppfatninger om studentevalueringer varierer fra pålitelige, valide og nyttige til upålitelige, ikke valide og unyttige.

Marsh (1985) diskuterer flere ulike aspekter ved studentevalueringer. Når det kommer til nytten av slike evalueringer, skriver han blant annet at et institusjonalisert system for studentevalueringer vil ha mange gode effekter, både for institusjonen, underliggende styringsnivåer og for den enkelte foreleser. Han mener også at resultater fra studentevalueringer kan gi godt grunnlag for å ta beslutninger og at det kan bidra til at god undervisning blir anerkjent og belønnet.

Videre viser Marsh til en rekke eksempler på at studentevalueringer både i løpet av semesteret og ved slutten av semesteret kan ha konsekvenser for de beslutninger som tas, både når det gjelder justering av den konkrete undervisningen og mer overordnede grep (Marsh 1985). Studentevalueringer kan altså vise positive og negative sider ved både det faglige opplegget og ved forelesere (Hand & Rowe 2001). Studentevalueringer gjør også at studentene vet at de har et sted å gi sine tilbakemeldinger (Kravitz, Stone-Romero & Ryer 1997).

Imidlertid er det en flere forhold som kan påvirke hvordan studentene svarer på en evaluering, og flere studier har for eksempel vist at det er en sammenheng mellom studentenes faglige kvalifikasjoner og gode studentevalueringer (Aarstad 2007). Aarstad (2007) understreker derfor at man må ha et kritisk og reflektert forhold til den informasjonen som studentevalueringer genererer.

### **3.2 Styring**

Ladegård og Vabo (2010) skiller mellom styring og ledelse ved at ledelse er personorientert, mens styring er systemorientert. De viser videre til at styringsbegrepet er knyttet til at noen ønsker å gi retning og påvirke en utvikling i denne retningen. På denne måten innebærer styring en form for standardisering av adferd (Ladegård og Vabo 2010, 29). Det betyr blant annet å kunne kontrollere om resultatene er i henhold til det man har satt som mål og å holde noen ansvarlige hvis så ikke er tilfellet og eventuelt iverksette tiltak for å bedre resultatene.

### *Offentlig organisasjonsteori*

Siden universiteter og høyskoler i hovedsak er offentlige institusjoner, vil jeg ta utgangspunkt i organisasjonsteori for offentlig sektor, slik blant annet Christensen mfl. (2004) beskriver.

Selv om New Public Management, som jeg vil komme nærmere inn på, er en utvikling som i stor grad visker ut skillet mellom private og offentlige institusjoner, er det fremdeles en del kjennetegn ved offentlige organisasjoner som gjør dem ulike dem man finner i privat sektor, blant annet ved at offentlige institusjoner må ta hensyn til et bredere sett av mål og verdier (Christensen mfl. 2004, 15). Slike mål og verdier kan være politisk styring, representasjon, deltakelse, medbestemmelse, offentlighet og innsyn, tjenestekvalitet og kostnadseffektivitet.

Christensen mfl. (2004) utdyper tre ulike perspektiver på offentlige organisasjoner, nemlig det instrumentelle perspektivet, kulturperspektivet og myteperspektivet, og konkluderer blant annet med at en kompleks offentlig sektor krever at det trekkes veksler på elementer fra alle tre perspektivene. De bruker også de tre perspektivene for å diskutere ledelse og styring. I et instrumentelt perspektiv vil det være å treffe og iverksette kollektive beslutninger. I et kulturelt perspektiv vil verdiledelse og behandling av mennesker innenfor rammene være viktig, mens i et symbolperspektiv driver man påvirkning gjennom myter og symboler.

Weber (1922) beskriver offentlige organisasjoner som byråkratier som blant annet kjennetegnes ved at virksomheten styres av reguleringer, sterk grad av hierarki og skriftliggjøring. Hvis man ser universiteter og høyskoler som profesjonsbyråkratier (Mintzberg 1998), innebærer det at mye av styringen skjer av de profesjonelle selv gjennom standardisering og rutiner og profesjonskulturen i seg selv. Samtidig må lederen forholde seg til interne og eksterne interessenter.

I dette spennet kan man anta at det kan variere på hvilket nivå endringer av et studieprogram vil skje, også på bakgrunn av resultater fra studentevalueringer. Det kan antakelig avhenge av så vel kultur og tradisjon, som av faglig identitet hos de ansatte.

Christensen mfl. (2004) understreker også at med ledelse følger det et ansvar, og at det har skjedd en utvikling fra en forståelse av at ledere har et altomfattende ansvar, uten at dette ble fulgt opp i særlig grad, og mot en mer moderne forståelse av et smalere ansvar som til gjengjeld skal følges opp av rapportering redegjørelse for resultater. Som jeg vil komme tilbake til er dette også en del av utviklingen innenfor New Public Management, og er dermed

også noe man kan se igjen innenfor utdanningssektoren i Norge. Det er derfor å anta at det er en forventning i organisasjonene om at også resultater fra studentevalueringer skal rapporteres i hierarkiet, og at det gjøres vurderinger og analyser på bakgrunn av disse.

### *Styring av høyere utdanning*

Jeg vil benytte tre ulike styringsmodeller eller -perspektiver for å belyse styring av høyere utdanningsinstitusjoner. Disse modellene gjenfinnes i litteraturen på feltet (Bleiklie, Ringkjøb, Østergren 2006).

Den første modellen er samfunnsstyre. Denne har som utgangspunkt at universiteter og høyskoler er offentlige institusjoner som dermed bør være underlagt politisk styre. Tradisjonelt har denne styringen vært knyttet til at institusjonene overholder gjeldende lover og regler, mens i den senere tid har politikerne også hatt flere synspunkter på innholdet i det som skjer på institusjonene. I dette ligger overgangen fra regelstyring til mål- og resultatstyring (Bleiklie 1998, Christensen og Lægreid 2002).

En annen modell er det såkalte fagstyre som legger vekt på at det er de med høy faglig kompetanse som bør ta avgjørelser innen et felt. Innenfor høyere utdanning kan dette ivaretas gjennom at beslutninger blir tatt i kollegiale organer der vitenskapelig ansatte har hatt flertall og at lederne har vært valgt ut fra faglig kompetanse (Bleiklie mfl. 2006).

Den siste modellen som blir beskrevet i rapporten er partsstyre, som tar utgangspunkt i at alle ansatte i en organisasjon skal ha innflytelse over måten den drives på. På universiteter og høyskoler fikk etter hvert både studenter og administrativt ansatte sete i styringsorganene, slik at de rene faglige organene ble annerledes sammensatt og dermed spredte makt til flere grupperinger.

Universiteter og høyskoler styres altså ikke etter en av de tre modellene, men etter en kombinasjon av prinsipper fra de ulike modellene. Kvalitetsreformen bidro til endringer på flere måter. For det første gikk samfunnsstyringen over fra regelstyring mot mål- og resultatstyring. For det andre har styringsordningen med faglig ledelse i større grad tatt form av et hierarki av ledere der de kollegiale organene har mistet noe innflytelse til fordel for mer administrativ styring. Dette ser man blant annet fordi reformen åpnet for å ansette sine ledere heller enn å velge dem, og det er også mulig å gi lederne både faglig og administrativt ansvar.

Dessuten kan partsstyret være svekket fordi ansatte ledere ikke har den samme forankringen blant ansatte og ansatte har mistet noe representasjon i styrende organer.

Mye av det som ble gjennomført i kvalitetsreformen innenfor styring sammenfaller med generelle styringstendenser ellers i samfunnet, og man kan gjenkjenne mange elementer fra New Public Management (NPM) eller Ny Offentlig Styring (NOS). Dette var ifølge Christensen (2006) en ”reformbølge i offentlig sektor” som startet på begynnelsen av 80-tallet. I denne nye tankegangen var effektivitet et overordnet mål og var med det et svar på mye kritikk mot det offentlige som et lite effektivt byråkrati med lite legitimitet.

Øgård (2005) beskriver NOS som en tankegang med en vridning mot en markedsmodell. Gjennomgående bærer reformer basert på NOS preg av at det blir mer desentralisering og mer selvstyre og autonomi for underliggende etater. Samtidig blir det da mer fokus på konkurranse og insentivstyring (Christensen og Læg Reid, 2001). Innenfor høyere utdanning gjenkjennes dette både i selve målstyringen fra departementet, men ikke minst også gjennom finansieringsordningen der en del av finansieringen nå er insentivbasert og tar utgangspunkt i hvor mange studiepoeng som er blitt produsert ved institusjonen og også publikasjoner innenfor forskning.

Øgård (2005) peker også på at NOS stiller større krav til kompetansen en leder har. Ved å bevege seg bort fra valgte ledere og mot tilsatte ledere ser man denne utviklingen også innenfor høyere utdanning. Mens lederoppgavene i en institusjon før ofte gikk mer eller mindre på omgang, og hvor lederen i større grad var en tillitsvalgt enn en leder, har rektorer og dekaner på universiteter og høyskoler nå i langt større grad et definert lederansvar og forventes å jobbe strategisk for å nå definerte mål. Det er dermed skjedd en profesjonalisering hvor lederperspektivet er blitt viktigere. Det blir et spørsmål hvordan de lederne som sitter nærmest undervisningen, det vil si særlig studieledere, deltar i de faglige og strategiske diskusjonene i forbindelse med studentevalueringene. Vil studieledere eller ledere på andre nivåer gå aktivt inn med pålegg og forslag til endringer, eller er dette vurderinger som gjøres kollegialt?

Et annet sentralt trekk ved NOS er fragmentering av virksomheten ved at store offentlige oppgaver delegeres til mindre enheter slik at ansvar og oppgaver blir mer oversiktlig. Ofte opprettes også egne organer som får tilsyns- og kontrollfunksjoner (Christensen, 2006).

Opprettelsen av NOKUT er et eksempel på nettopp dette, der et nytt organ fikk et definert ansvar for oppfølging av kvalitetsarbeidet, noe som tidligere hadde ligget i departementet.

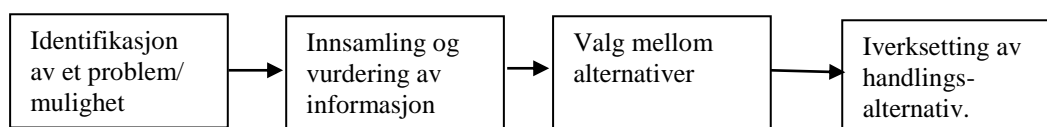
På grunn av flere av disse elementene, er reformen av mange faglig tilsatte blitt kritisert for å være en administrativ reform som ikke har bidratt til økt, faglig kvalitet. Mange har ment at det nye systemet er mer opptatt av ”tellekanter” og administrative rutiner enn å forbedre utdanningene (Forskning.no 2005). Noen vil argumentere med at den faglige innflytelsen er blitt mindre, både gjennom at mange har fjernet beslutningsnivåer og ved at de faglig tilsatte har fått mindre innflytelse i råd og organer enn tidligere (Forskerforbundet 2005<sup>3</sup>).

Samtidig legger hverken NOS generelt eller Kvalitetsreformen spesielt føringer som betyr at fagmiljøene ikke skal kunne gjennomføre endringer i studieprogram hvis de finner dette hensiktsmessig. Tvert imot er det jo også et trekk ved NOS at det er økt faglig autonomi hos underliggende etater. Det burde bety at institusjonene nå står friere til å gjøre endringer enn det som var tilfellet da departementet måtte godkjenne endringer i fag- og studieplaner. Spørsmålet blir om fagmiljøene bruker denne muligheten, blant annet ved å justere sine studietilbud blant annet etter tilbakemeldinger fra studentene.

### 3.3 Utvikling og læring

#### *Beslutningsprosesser*

I denne oppgaven forsøker jeg blant annet å se på hvem som fatter beslutninger på bakgrunn av resultater fra studentevalueringer. Jacobsen og Thorsvik (2013) definerer en beslutning som et valg mellom ulike alternativer som igjen fører til handling og beskriver beslutningsprosessen i tre faser, som fremstilt i figur 1.



Figur 1: Beslutningsprosessen (Jacobsen og Thorsvik, 2013, 309)

Først må det innhentes et informasjonsgrunnlag. Dernest må informasjonen bearbeides og kommuniseres til den eller de som skal fatte beslutningen. Hvilken beslutning som fattes vil blant annet avhenge av hvem som deltar i prosessen og deres vurdering av informasjonen som foreligger.

<sup>3</sup> [https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2006-1\\_kvalitetsreformen.pdf](https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2006-1_kvalitetsreformen.pdf)

I klassisk beslutningsteori står ideen om den rasjonelle idealmodellen sentralt (Jacobsen og Thorsvik 2013). Denne modellen antar at den som skal fatte en beslutning har klare mål, er informert om alle alternative løsninger, kan rangere alle alternativene og deretter velger det alternativ som gir best resultat i forhold til målet. Som forfatterne beskriver, er det imidlertid en del forhold som gjør at denne modellen ikke kan antas å fungere i praksis. For det første har man en tendens til å bare legge merke til problemer som er kjent og kan relateres til noe man har møtt tidligere. Nye problemer vil derfor ofte ikke bli fanget opp. Videre avhenger forståelsen av problemet av hvordan det blir formulert. Dernest har man ofte ikke klare mål, men mål som er uklare og vage og dermed vanskelige å styre mot. Informasjon blir ofte innhentet der den er lettest å finne, og når man skal velge det beste alternativet, så hender det man unngår dette fordi det vil skape konflikter eller negative følelser. I tillegg blir beslutningene som fattes ikke alltid iverksatt (Jacobsen og Thorsvik 2013, 311). En måte å unngå noen av disse feilene på, er ifølge forfatterne å ta seg tid til å reflektere, å ”tenke langsomt”.

Heller enn å ta beslutninger basert på perfekt rasjonalitet, mener Jacobsen og Thorsvik at mennesker handler ”begrenset rasjonelt”. Det innebærer å søke informasjon om noen alternative løsninger, vurdere noen alternativer og konsekvenser, og deretter velge det første alternativet som gir tilfredsstillende resultat.

Mange forhold ved den organisasjonen man er en del av vil også påvirke de som skal fatte beslutninger. Både organisasjonens mål og strategier, formelle strukturer, kultur, maktforhold og andre tekniske forhold kan ha innvirkning på hvilken beslutning den enkelte ender opp med. For eksempel kan det være viktig hvilke beslutningsarenaer som finnes i organisasjonen og hvem som deltar der. Hvilke prosedyrer som er vedtatt for å fatte beslutninger vil også være viktig, og avhengig av hvordan disse er utformet, kan en beslutning være mer eller mindre regelstyrt.

I en høgskolen kan man tenke seg flere måter å fatte beslutninger på, fra at den enkelte lærer tar egne beslutninger, til at kollegiale organer diskuterer i fellesskap, til at ledere tar beslutninger som deretter implementeres av de ansatte. Jeg anser at ulike modeller for beslutningstaking også vil ha innvirkning på hvilken læring organisasjonen oppnår gjennom studentevalueringene og de påfølgende beslutningene.

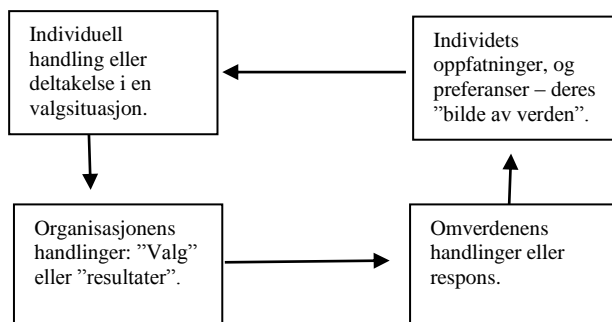


## Organisasjonslæring

Organisasjoner består av mange individer og organisasjoners læring og utvikling er avhengig av hvordan disse individene forholder seg til egen læring og hvordan de lar denne påvirke sine handlinger inn i organisasjonen.

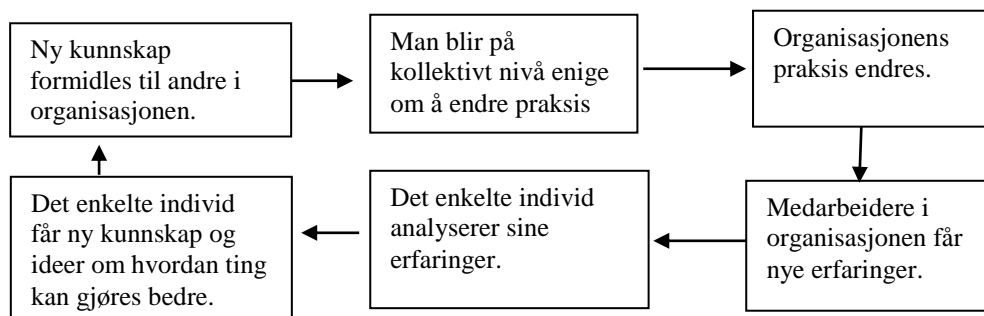
March og Olsen beskrev i en artikkel i 1975 hvordan den klassiske forståelsen av organisasjonslæring har en del utfordringer for å få et fullstendig bilde av denne prosessen.

Den klassiske modellen blir ofte skissert som i figur 2.



Figur 2: The Complete Cycle of Choice (March & Olsen 1975)

Jacobsen og Thorsvik har en utvidet modell som i figur 3.



Figur 3: Lærings sirkelen (Jacobsen og Thorsvik, 2013, 355)

Modellen forstås slik at individets oppfatninger og preferanser påvirker deres handlinger, som igjen har innvirkning på organisasjonens valg og resultater. Organisasjonens beslutninger påvirker omverdenen (eventuelt brukere/kunder), noe som igjen vil påvirke individets oppfatninger. Læringen som foregår hos den enkelte vil jeg kalle "den lille læringsløyfen", mens den kollektive læringen er "den store læringsløyfen".

I min sammenheng vil en liten læringsløyfe altså bety at den enkelte foreleser gjennom studentevalueringene får kunnskap som gjør at han eller hun gjør endringer, mens en stor læringsløyfe kan være at studieprogrammet endres eller at forhold ved institusjonen for øvrig endres.

I følge March og Olsen er problemet at det ofte er brudd på denne sammenhengene ett eller flere steder og at modellen derfor bør justeres. For eksempel vil det ofte være slik at et individ har en del oppfatninger og preferanser som det ikke er kapasitet til å følge opp, og som dermed ikke påvirker handlinger eller valg individet ender opp med å gjøre. På samme måte vil et individ (måtte) gjøre valg av andre grunner enn sine preferanser, for eksempel fordi han eller hun er pålagt å gjøre noe på en bestemt måte.

Det er særlig linkene mellom en persons oppfatninger og preferanser og personens handlinger som jeg anser som relevant i min sammenheng. Det vil blant annet være interessant å se hvorvidt bruken av studentevalueringer åpner opp for at forelesere kan gjøre endringer i sine emner, eller om andre forutsetninger vanskeliggjør dette. Ett eksempel kan være at det ikke er ressurser til å gjennomføre de endringer en foreleser ønsker. Videre er det flere forhold som legger rammer for studiene. Rammeplaner er som nevnt planer fastsatt av departementet som i noen grad fastlegger hvordan et studieløp skal være. Spørsmålet er om slike rammeplaner virker bestemmende for hvilke endringer det er mulig å gjøre selv om det skulle være ønsket av studentene. I tillegg er det selvsagt interessant å se om den enkeltes læring også fører til læring for organisasjonen som helhet altså om det er en link mellom individets oppfatning og at organisasjonen endres, eller om det er et brudd der.

Huber (1991) har et bredt perspektiv på organisasjonslæring, og understreker blant annet at læring ikke trenger å ha noen synlig effekt på beslutninger eller aktiviteter. Snarere skriver han: "An entity learns if, through its processing of information, the range of its potential behaviors is changed." (Huber, 1991, 89). Med dette utgangspunktet mener han at en organisasjon lærer hvis en del av organisasjonen har lært noe – selv om det ikke dermed betyr at alle deler av organisasjonen har lært det samme.

Huber beskriver fire ledd i organisasjonslæring og deler prosessen inn i informasjonsinnhenting, informasjonsdeling, informasjonstolkning og organisasjonsminne.

Informasjonsinnhenting kan skje på flere måter, både ved at individene allerede har mye kunnskap ("congenital learning"), eksperimentering ("experimental learning"), læring av andre ("vicarious learning"), innlemme nye ledd ("grafting") og gjennom aktivt å søke etter ny kunnskap ("searching and noticing"). I lys av denne oppgaven er det den sistnevnte metoden som er mest aktuell, og da særlig det Huber beskriver som det mest tydelige formen for søking som innebærer at organisasjonen rutinemessig vurderer og evaluerer hvorvidt den møter sine egne standarder og også eksterne forventninger. Huber peker imidlertid på at det ikke alltid er læring som er utgangspunktet for denne type evalueringer, men at det heller kan være for å legitimere beslutninger som er tatt.

Når det gjelder informasjonsdeling, understreker Huber at deling av informasjon bidrar til en *bredere* organisasjonslæring, og ikke bare *ny* organisasjonslæring. Dessuten kan informasjon fra ulike enheter i en større organisasjon gi en ny og bedre forståelse av den kunnskapen som finnes.

Informasjonstolkning innebærer å gi mening til den informasjonen som er innhentet. Huber spør hvorvidt det er mest organisasjonslæring i at alle enheter i en organisasjon tolker informasjon likt eller om det er omvendt, altså at det er mer læring i at enhetene tolker informasjonen på forskjellige måter. Han konkluderer med at det sannsynligvis er slik at organisasjonen lærer mest ved at ulike enheter tolker informasjon på forskjellige måter, men også ved at enhetene forstår hverandres måte å tolke informasjonen på. Han begrunner dette med at begge disse aspektene vil utvide organisasjonens mulige handlingsrom (Huber 1991, 103).

Mange momenter vil påvirke hvordan informasjon blir tolket. Den enkeltes bakgrunn og kunnskap er ett eksempel, hvilket medium som blir brukt til å formidle informasjonen et annet. Videre peker Huber på at for mye informasjon kan forstyrre tolkningen. Dette gjelder både informasjon som kommer inn til en enhet i organisasjonen og informasjon som skal deles mellom enheter. Det kan derfor være hensiktsmessig å redusere informasjon som går mellom enhetene (Simon, 1973), men samtidig vil dette kunne hindre andre former for læring i organisasjonen som forutsetter informasjonsdeling mellom enhetene (Huber 1991).

Avslutningsvis kommenterer Huber hvordan lagring av informasjon kan bidra til at organisasjonen i større grad er oppmerksom på egen læring og hvilken kunnskap den besitter, noe som igjen vil gi en bedre basis for å ta gode beslutninger.

Innenfor Hubers teoriramme, vil studentevalueringer være en del av informasjonsinnhenting som skjer som kan øke og bidra til læringen på ulike nivåer i institusjonen. Man kan si at institusjonen lærer gjennom hver studieprogramms innhenting av tilbakemeldinger fra studentene. Samtidig vil studentevalueringer som gir kunnskap til ett studieprogram eller en avdeling også i en større sammenheng bety at høgskolen eller universitetet sitter igjen med økt kunnskap. Hvis resultater fra studentevalueringer genereres gjennom systemet til det øverste beslutningsorganet, så er det et tydelig eksempel på en slik effekt, men også beslutninger tatt på det enkelte studieprogram på bakgrunn av studentevalueringer vil bety at organisasjonen som helhet har tatt til seg læring og forbedret det totale tilbudet.

Som Huber er inne på, vil det være en viktig balansegang å vurdere hva en enkelt avdeling kan lære av hverandre og hva institusjonen kan lære av at ulike avdelinger tenker ulikt. På avdelingsnivå vil informasjon fra flere studieprogram kunne være med å utvikle det helhetlige studietilbudet, og på studieprogramnivå vil studentevalueringer fra ulike emner til sammen gi informasjon som er viktig for å utvikle studieprogrammet. Ett viktig spørsmål blir da om informasjonen fra studentevalueringene bidrar til en slik læring og at studieprogrammene og studieporteføljen utvikles på denne bakgrunn.

### **3.4 Oppsummering**

I min gjennomgang av utvalgte, teoretiske aspekter, har jeg blant annet beskrevet hvordan offentlige organisasjoner generelt, og universiteter og høgskoler spesielt, ledes og styres. Som det fremkommer har utdanningsinstitusjonene som en følge av Kvalitetsreformen fått større autonomi, men påvirkes som andre offentlige institusjoner i stor grad både av politiske beslutninger og krav og forventninger fra offentligheten. Gjennomføring av og bruk av studentevalueringer er ett krav som stilles fra lovgivers side, både som en del av Kvalitetsreformen og den fornying av kvalitetsarbeidet som fulgte med denne, men også for å gi studentene en tydeligere stemme. I dette styringsperspektivet kan studentevalueringer ha en viktig funksjon som kontrollfunksjon, ved at resultater fra disse blir meldt videre i ledelsessystemet slik at overordnet nivå blir orientert om hvordan situasjonen er. I ytterste konsekvens kan dette resultere i ulike offentliggjøringer av hvor tilfredse studentene er med studiene på en institusjon.

Videre har jeg gått inn på beslutnings- og læringsprosesser i organisasjoner, og forsøkt å vise hvordan det kan skilles mellom de beslutninger og den læring som individet opplever, og det som skjer kollektivt og på organisasjonsnivå. I dette perspektivet kan studentevalueringer få ulik effekt avhengig av hvem som behandler informasjonen og fatter beslutninger på bakgrunn av denne, og man kan også forvente at studentevalueringer kan bidra til læring på ulike nivåer.

I teorien blir brukerevalueringer beskrevet som et nytt styringsverktøy, altså et instrument som blir brukt for å påvirke noen til å ta ønskede beslutninger. Gjennom slike evalueringer gis brukerne en mulighet til medvirkning og påvirkning, og det forventes at denne informasjonen brukes for å forbedre det tjenestetilbudet som ytes. Det betyr ikke nødvendigvis at studentevalueringer som sådan har en slik funksjon.

Aktuelle spørsmål etter gjennomgang av teorien er altså:

- Rapporteres resultatene fra studentevalueringene videre i hierarkiet?
- Bruker ledelsen studentevalueringene som grunnlag for å styre utviklingen av studiene?
- Hvordan blir beslutninger tatt på bakgrunn av studentevalueringer?
- Hvem lærer av studentevalueringene?
- Er det noe som vanskeliggjør/forstyrrer læringsløypen?

#### 4. Metode

Jeg baserte min undersøkelse på noe skriftlig dokumentasjon, men først og fremst gjennom spørreskjema til forelesere og oppfølgende dybdeintervju av noen av disse. Undersøkelsen består dermed av en kvantitativ analyse av en spørreundersøkelse og en kvalitativ vurdering av intervjuene og aktuelle bakgrunnsdokumenter.

Det er et hovedskille mellom kvantitative og kvalitative metoder innenfor samfunnsvitenskapen (Johannessen, Kristoffersen og Tufte, 2004). I følge Johannessen mfl. (2004, 37) er de ulike tilnærmingene ikke uforenlige, men mulig å kombinere i samme undersøkelse.

Tanken var at jeg ved å bruke et spørreskjema ville raskt ville få et overblikk over hvordan forelesere vurderer bruken av studentevalueringer og hvordan tilbakemeldinger fra studentevalueringer blir brukt. Ved hjelp av intervjuene ville jeg gå mer i dybden og få en bedre forståelse av de svarene som ble gitt i spørreundersøkelsen.

Siden datasettet måtte begrenses, grunnet rammene for oppgaven, valgte jeg i utgangspunktet å se på et lite utvalg utdanninger på én institusjon. Det ga en mulighet til å se hvorvidt den samme institusjonen likevel behandler informasjon fra ulike utdanninger forskjellig og kunne gi en indikasjon på hvordan studentevalueringer benyttes.

Jeg valgte å studere Høgskolen i Østfold, med tillegg av Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg ønsket blant annet å se på hvorvidt det var forskjell mellom utdanninger som blir styrt av rammeplaner og utdanninger som er friere. Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i enheter som hadde henholdsvis utdanninger med og uten rammeplan.

Som det fremkommer, gjennomføres det en rekke ulike studentevalueringer på ulike nivåer på begge institusjoner. Jeg har begrenset min analyse til data som omhandler evalueringer på emnenivå, altså ikke evalueringer som gjennomføres for hele institusjoner og som organiseres sentralt.

#### **4.1 Høgskolen i Østfold**

Høgskolen i Østfold (HiØ) er en relativt gjennomsnittlig høgskole i Norge med en variert studieportefølje. Høgskolen har 60 studier, 5500 studenter og ca. 500 ansatte. Studiene er fordelt på to studiesteder; Fredrikstad og Halden.

HiØ var et resultat av universitets- og høgskolereformen på 1990-tallet da nesten 100 høgskoler ble slått sammen og redusert til 26. I Østfold var det fem høgskoler (Østfold sykepleierskole, Halden lærerskole, Østfold ingeniørhøgskole, Østfold distriktshøgskole og Østfold vernepleierhøgskole). Fra 1. januar 1994 ble disse institusjonene slått sammen til Høgskolen i Østfold.

Høgskolen har en sterk regional forankring, og ca. 70 prosent av studentene kommer fra Østfold. Institusjonen har de siste årene samarbeidet med andre institusjoner i det som kalles Oslofjordalliansen.

### *De to avdelingene*

Jeg har valgt å se på to avdelinger ved Høgskolen i Østfold. De to avdelingene er avdeling for helse- og sosialfag (HS) og avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag (ØSS) ved avdeling for ingeniørfag. De to avdelingene skiller seg fra hverandre blant annet ved at HS i hovedsak har utdanninger som er styrt av rammeplaner, mens ØSS har flest utdanninger uten dette styringselementet.

Avdeling for helse- og sosialfag har fem bachelorutdanninger, to masterutdanninger og noen etter- og videreutdanninger. Sykepleierutdanningen er den største. Denne utdanningen har også en egen studieleder. De to andre studielederne har ansvaret for henholdsvis ABSV-utdanningene (Arbeids- og velferdsfag, barnevern, sosialt arbeid og vernepleie) og etter- og videreutdanningene. Avdelingen ledes foruten studielederne av en dekan og et avdelingsstyre.

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag har fire bachelorutdanninger, to masterutdanninger og flere årsstudier, etter- og videreutdanninger/påbyggingsstudier innen fagområdene språk, samfunnsfag, organisasjon og ledelse, revisjon samt økonomi og administrasjon. Avdelingen ledes av en dekan og to studieledere samt et avdelingsstyre.

## **4.2 Høgskolen i Oslo og Akershus**

Høgskolen i Oslo og Akershus er den største høgskolen i landet og har over 16000 studenter og ca. 1850 ansatte. Høgskolen ble dannet i august 2011 da Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus fusjonerte.

Hoveddelen av utdanninger er profesjonsutdanninger, og det er et mål at høgskolen skal ha sterk tilknytning til yrkesfeltet. Studiene er fordelt på to studiesteder; Bislett og Kjeller. Totalt tilbyr høgskolen over 50 bachelorstudier, 25 masterstudier og en rekke årsstudier, etter- og videreutdanninger.

Høgskolen driver også forskning og utvikling, og dette er et viktig ledd i målsetningen om å bli et universitet. I strategien heter det at høgskolen ”skal ha en sterk regional forankring, nasjonale ambisjoner og en internasjonal orientering.”

### *De to fakultetene*

Tilsvarende som for Høgskolen i Østfold valgte jeg utdanninger ved Fakultet for Helsefag med utdanninger som er rammeplanstyrt og Fakultet for Samfunnsfag som i større grad har utdanninger uten rammeplan.

Fakultet for helsefag har ca. 5300 studenter og 530 ansatte og tilbyr utdanninger som sykepleie, vernepleie, fysioterapi, ergoterapi og bioingeniør, i tillegg til en rekke andre bachelor- og masterstudier samt p.hd.-studier. Fakultetet ledes av en dekan og er videre oppdelt i syv institutter.

Fakultet for samfunnsfag har rundt 3200 studenter og 240 tilsatte. Fakultetet tilbyr bachelor- master- og p.hd.-studier innenfor blant annet administrasjon, økonomi og ledelse, samt journalistikk og mediefag. Fakultetet ledes av en dekan og er oppdelt i fem institutter.

### **4.3 Spørreundersøkelsen**

#### *Utvalg*

Ved en kvantitativ metode som spørreundersøkelse er det først nødvendig å avgjøre hvem som skal undersøkes, altså hvem som er målgruppen for undersøkelsen. Gruppen kalles ofte populasjonen (Johannessen mfl. 2004), og det kan være aktuelt både å ta med hele populasjonen eller gjøre et utvalg. Dette vil avhenge av størrelsen på populasjonen og hva slags undersøkelse som skal gjøres. Hvis det skal gjøres et utvalg, må man følge en prosedyre som gjør at utvalget er representativt for hele populasjonen.

Jeg valgte å sende henvendelsen til alle faglig tilsatte på de to avdelingene jeg hadde plukket ut. Siden hensikten med undersøkelsen var å få en bred kartlegging av hvordan de som foreleser bruker studentevalueringer, fant jeg det ikke riktig å skille på ulike stillingstitler eller gjøre andre utvalg. E-postadressene ble hentet fra høgskolens nettsider. Totalt sendte jeg henvendelsen til 150 personer på Høgskolen i Østfold. Jeg fikk en del svar om at noen var i permisjon o.l. Det reelle antallet potensielle respondenter var derfor ca. 140.

På grunn av noe lavere svarprosent enn jeg ønsket, valgte jeg å sende spørreundersøkelsen til to fagmiljøer også på Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg ønsket å ha relativt tilsvarende fagmiljøer som det jeg hadde brukt på Høgskolen i Østfold. Jeg plukket derfor ut to utdanninger på Fakultet for Samfunnsfag og to utdanninger på Fakultet for helsefag. De to



miljøene hadde omtrent like mange tilsatte som jeg hadde spurt på Høgskolen i Østfold, og jeg henvendte meg til totalt 151 personer på HiOA. Fordelingen mellom miljøene var også noenlunde lik, med forholdsvis mange flere tilsatte på helsefagutdanningene enn på de økonomiske/samfunnsfaglige utdanningene.

### *Spørreskjemaet*

Et spørreskjema gjør det mulig å sammenlikne hva de ulike respondentene har svart og å generalisere resultater. Dessuten er spørreskjema en fin måte å hente inn data fra mange respondenter på kort tid (Johannessen mfl. 2004).

Før jeg utarbeidet spørreskjemaet tenkte jeg grundig gjennom hva det var jeg ønsket å spørre om og valgte deretter ut hvilke spørsmål som skulle være med. Jeg forsøkte å lage spørsmålene så konkrete som mulig, siden det er en fordel både for den som skal svare og for den som skal tolke svarene (Johannessen mfl. 2004).

Jeg valgte et spørreskjema som var semistrukturert, det vil si at de fleste spørsmålene hadde oppgitte svaralternativer, men med mulighet til å kommentere i fritekst samt et åpent spørsmål til slutt. Spørsmål med svaralternativer gjør det lett både å svare og å registrere svarene, men gir ikke mulighet for å fange opp annen informasjon. Åpne spørsmål på sin side kan være utfordrende, blant annet fordi det kan være vanskeligere å generalisere på bakgrunn av slike. Ved utarbeidelsen av spørreskjema fokuserte jeg på spørsmål som gikk direkte på effekten av studentevalueringer, det vil si om det er foretatt endringer av emner/studiet som følge av studentevalueringer. Videre var det viktig for meg å finne ut hvorvidt slike endringer i så fall har skjedd av den enkelte foreleser eller om det har skjedd som et resultat av en styringssløyfe hvor endringene er satt i verk av styret eller ledelsen.

Spørsmålene var en kombinasjon av spørsmål med flere svaralternativer og spørsmål der bare ett svar var mulig. Sistnevnte var først og fremst for å bestemme om det var innført endringer, om det var foreslått endringer eller om det var pålagt endringer. Dessuten var det spørsmål om hva den viktigste funksjonen til studentevalueringer er og hvem som har mest nytte av slike evalueringer. Spørsmålene der det var mulig å krysse av for flere svaralternativer var spørsmål som knyttet seg til hva slags endringer som var gjennomført.

I tillegg valgte jeg å ha et åpent spørsmål der respondentene kunne svare fritt. Jeg mente dette var hensiktsmessig fordi et slikt spørsmål blant annet kunne gi respondentene rom for å gi meg innspill til dybdeintervjuene som jeg ellers ikke ville ha kommet inn på. Etter å ha sett de svarene som ble gitt på dette spørsmålet, er min vurdering at det var nyttig å gi respondentene denne muligheten som mange benyttet seg av.

Jeg laget spørreskjemaet i en web-basert løsning (Limesurvey) og henvendte meg til de faglig tilsatte via e-post. Før jeg sendte ut undersøkelsen var jeg i kontakt med studieadministrasjonen ved høgskolen og fikk klarsignal om at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen. De har også bedt om å bli orientert om resultatene.

### *Svarprosent og bortfallsanalyse*

Svarprosenten er viktig for hvordan man kan tolke utvalgets svar i forhold til populasjonen. Johannessen mfl. (2004) skriver: ”Som en tommelfingerregel kan man si at jo mindre bortfall, desto mindre usikkerhet er det når man skal generalisere resultater fra utvalget til populasjonen.” (s. 238) Det kan være aktuelt å gjøre en bortfallsanalyse for å vurdere om fordelingen er lik i populasjonen og i utvalget. Det kan for eksempel tenkes at bruttoutvalget (utvalget før bortfallet) var riktig, men at nettoutvalget blir skjevt i forhold til populasjonen.

Av de 140 reelt potensielle respondentene var det 61 som var inne på surveyen, det vil si en svarprosent på litt over 40 %. Ikke alle hadde svart på alle spørsmålene. Høgskolen ønsket ikke at jeg skulle purre opp for å få flere til å svare, og jeg måtte derfor vurdere om de svarene jeg hadde fått var tilstrekkelig for å gi meg det grunnlaget jeg ønsket.

Jeg hadde håpet at i hvert fall halvparten av respondentene ville svare på undersøkelsen, og resultatet var altså noe lavere enn dette. Jeg har vurdert hvorvidt frafallet representerer et problem ved at frafallet er skjevere enn utvalget. Det ville være nærliggende å tenke at forelesere som er veldig positive eller veldig negative var de som ønsket å svare, og at de som ikke hadde så mye meninger ikke ville gjøre det. Svarene kunne tyde på at det i så fall var de positive som hadde valgt å svare, siden nær sagt alle oppga at de hadde gjennomført endringer og ga uttrykk for at studentevalueringer var viktige. Det er derfor en fare for at en del av de som ikke svarte ville dratt resultatene i en mer negativ retning. Dette er imidlertid ikke det inntrykket jeg sitter igjen med etter dybdeintervjuene, der begge ga uttrykk for at studentevalueringer gjennomgående blir ansett som svært viktig og positivt i lærerkollegiet.

Respondentene var fordelt på begge avdelinger, men forholdsvis mange flere fra HS enn fra ØSS. Det hadde vært ønskelig med noe jevnere fordeling, særlig med tanke på å vurdere eventuelle forskjeller på utdanninger med eller uten rammeplaner. Samtidig var det ingen tydelige forskjeller på svarene mellom disse to gruppene. Dybdeintervjuene bekreftet også at det ikke ser ut til å være forskjell på muligheten til å gjøre endringer på rammeplanstyrte og mer frie utdanningsløp. Min konklusjon var derfor at svarene jeg hadde fått var tilstrekkelig til å kunne gjøre en analyse av undersøkelsen.

Likevel valgte jeg altså å sende ut spørreundersøkelsen til to fagmiljøer på Høgskolen i Oslo og Akershus. Ved å gjøre dette, ville jeg se om dataene jeg fikk fra disse respondentene kunne støtte, eventuelt utfordre de tendensene svarene på Høgskolen i Østfold ga.

Metoden ved utsending av spørreundersøkelsen var lik som ved utsendingen til Høgskolen i Østfold. Etter første gangs utsending var det ca. 50 personer som hadde besvart undersøkelsen etter 1 uke. Jeg sendte en purring, noe som resulterte i at ytterligere 15 personer besvarte. Totalt var det dermed 64 personer fra Høgskolen i Oslo og Akershus som hadde vært inne på spørreundersøkelsen. Det vil si at det også på denne institusjonen var en svarprosent i overkant av 40.

Jeg har samlet hovedtallene for utsendelse og mottatte svar i tabell 1:

Tabell 1: Henvendelser og svar på spørreundersøkelsen.

	HiØ	HiOA	Sum
Henvendelser	150	151	301
Svar	61	64	125
%	40,66 %	42,38 %	41,5 %

#### 4.4 Intervjuene

Det er mange grunner til å velge kvalitative intervjuer som metode. Disse grunnene kan være fra et ontologisk perspektiv, mens andre grunner kan være mer pragmatiske (Johannessen mfl., 2004). I et intervju er det mulig å følge opp svar på en annen måte enn ved spørreskjemaer. Det gir et grundigere og dypere bilde, noe som gjør at også svarene fra spørreskjemaene også kan fortolkes bedre. Jeg brukte dermed intervjuene som en supplerende metode for å få et bredere og dypere bilde av det som var fremkommet gjennom intervjuene.

### *Utvalg*

Jeg valgte å intervju personer i den samme gruppen som hadde besvart spørreskjemaet, slik at det kunne være mulig å utdype de svarene og tendensene spørreundersøkelsen viste. Jeg ønsket å intervju personer med ulike funksjoner, og endte opp med å henvende meg til to emnekoordinatorer og to vanlige forelesere. Oppgaven med å være emnekoordinator går noe på rundgang mellom de tilsatte, men jeg vurderte at det uansett var hensiktsmessig å ha denne variasjonen. Ut fra dette henvendte jeg meg til fire faglig tilsatte og spurte om de kunne tenke seg å være med på et utdypende intervju. Alle jeg henvendte meg til var positive til dette.

Ved å intervju noen av dem som også hadde svart på spørreundersøkelsen, kunne jeg utfordre foreleserne til å reflektere mer rundt de korte svarene de hadde avgitt i spørreundersøkelsen og få et bredere bilde av hvordan prosessene mellom gjennomføring av studentevalueringer og eventuelle endringer i studieprogrammene foregår.

### *Rammen for intervjuene*

Intervjuene ble gjennomført på intervjuobjektens kontorer. Jacobsen (2005) viser til at forskning har påvist at konteksten for et intervju kan påvirke svarene man får og at intervjuobjektene ofte vil gi mer kunstige svar i en kunstig kontekst. Samtidig kan et intervju i en naturlig kontekst også medføre mer forstyrrelser. I mitt tilfelle var kontoret et naturlig møtested og det var liten fare for forstyrrelser. Jeg opplevde at intervjuobjektene var komfortable med dette og de hadde også tilgjengelig noe materiale som

På forhånd hadde jeg antydnet at intervjuene ville vare 45-60 minutter. Jacobsen (2005) anbefaler at et intervju varer mellom én og en og en halv time. Det ene intervjuet varte i en time, det andre intervjuet varte litt over en time. Inntrykket var at intervjuobjektene syntes dette var et interessant tema og hadde mye å formidle. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt, men med enkelte andre temaer. I det andre intervjuet fulgte jeg også opp noe av det som var fremkommet i det første intervjuet for å se om de hadde tilsvarende vurderinger.

### *Intervjuets gang*

Jeg innledet med å repetere raskt gjennom hva slags intervju vi skulle ha og hva jeg skulle bruke det til, og gjentok at alt ville bli referert anonymt. Dette var viktig fordi jeg antok at vi kunne komme inn på temaer som innebar kritikk av egne ledere og ledelsen ved høyskolen.

Deretter startet jeg alle intervjuene med å be intervjuobjektene beskrive arbeidet med studentevalueringer. På denne måten fikk vi en veldig åpen start på intervjuet der de måtte tenke gjennom studentevalueringer og komme inn på dette temaet generelt før vi gikk videre inn på mer detaljerte temaer. Dette er i tråd med hvordan Jacobsen (2005) anbefaler å starte et intervju. Han påpeker at åpne spørsmål til å begynne med både sikrer at man ikke går glipp av viktig informasjon som man kanskje ikke ville fått hvis man kun stilte snevre spørsmål og at det er mindre fare for at samtalen låser seg ved at respondenten innledningsvis får spørsmål som krever svært mye.

Ved intervjuene fulgte jeg en semistrukturert metode ved at jeg utarbeidet en intervjuguide som inneholdt en del forhåndsdefinerte temaer, men som også var åpen med tanke på spørsmålsstillinger og rekkefølge, slik at det var mulig for meg å fordype seg i det den enkelte kunne gi av informasjon. Dette er ifølge Johannessen mfl. (2004, 145) en utbredt form for kvalitative intervjuer som kombinerer et strukturert intervju som i utgangspunktet gir mulighet til å sammenlikne svar med et mer åpent intervju som gir mer preg av en samtale og er svært fleksibel. En slik kombinasjon innebærer at det er fastsatt noen temaer som skal gjennomgås, men spørsmål og rekkefølge kan tilpasses det enkelte intervjuet og den situasjonen og samhandlingen som oppstår i øyeblikket.

I løpet av samtalen hadde jeg en del konkrete spørsmål, men ellers først og fremst oppspill til temaer jeg ønsket å høre om der jeg også la vekt på å ha åpne spørsmålsformuleringer. Dette gjorde at intervjuobjektene uttalte seg veldig fritt, noe som gjorde at jeg fikk en del kunnskap som jeg kanskje ikke ville fått hvis jeg bare hadde stilt forhåndsdefinerte spørsmål. Siden hensikten med intervjuene ikke var å sammenlikne svarene med hverandre, gjorde det ikke noe at intervjuene på denne måten ble ganske ulike hverandre. Samtidig som jeg ga mye rom for intervjuobjektene til å snakke om de temaene de trakk frem, sørget jeg også for å pense oss tilbake på de temaene jeg var mest interessert i når jeg følte at vi var for mye på siden av det jeg trengte for å belyse problemstillingen.

Ved alle intervjuene nærmet jeg meg avslutningen med å antyde at jeg hadde fått mye nyttig informasjon og at vi hadde vært gjennom det jeg hadde håpet å diskutere med dem, og spurte deretter om de hadde noe mer de trodde ville være nyttig for meg å ha med videre. Den ene respondenten hadde da et par poenger som vi hadde vært så vidt inne på, men som informanten mente det var interessant å se nærmere på. I de andre tilfellene kunne vi ganske

raskt avslutte samtalen. Før vi avsluttet oppfordret alle intervjuobjektene meg til å ta kontakt hvis jeg ønsket mer informasjon eller hadde flere spørsmål.

### *Dokumentasjon*

Jeg brukte ikke opptaksutstyr, men noterte fortløpende mens vi snakket, slik at mine notater utgjør dokumentasjonen av intervjuene. Jacobsen (2005) gjør et poeng ut av at det å ta notater i seg selv kan motivere respondentene til å fortelle mer fordi de oppfatter at den som intervjuer synes det er interessant. Dessuten er notater hensiktsmessig hvis det er knapt med tid slik at det er lite anledning til å høre på opptak i etterkant av intervjuet. I hovedsak noterte jeg stikkord og hovedinnhold fra det vi diskuterte, men med noen fulle sitater som jeg opplevde var spesielt relevante.

Det vil avhenge av intervjutemaets kompleksitet om det er hensiktsmessig å basere seg på egne notater. Siden det vi snakket om var et tema hvor jeg allerede hadde en del kunnskap, følte jeg at egne notater var tilstrekkelig, særlig siden det gjorde at jeg også i løpet av samtalen kunne gjøre noen foreløpige vurderinger av hva som var mest viktig og relevant. Det gjorde det lettere å skrive oversiktlige og nyttige notater.

Siden jeg ikke hadde gjort opptak var det ikke behov for å transkribere intervjuene. Ved manuelle notater anbefaler Johannessen (2004) imidlertid å lese gjennom og fylle ut så snart som mulig etter intervjuet for å unngå å glemme viktige poenger eller blande sammen med andre intervjuer. Jeg gikk derfor gjennom notatene umiddelbart etter at intervjuene var avsluttet og fylte inn der hvor notatene var mangelfulle eller ufullstendige. Jeg noterte meg også litt mer om det inntrykket jeg satt igjen med etter intervjuene fordi jeg tenkte det kunne være nyttig som en ramme å referere intervjuinnholdet ut fra.

### **4.5 Anonymitet**

Jeg valgte å la både respondentene i spørreundersøkelsen og intervjuobjektene være anonyme. Det var fordi jeg tenkte at respondentene ville være mer tilbøyelige til å svare hvis de visste at de ikke kunne spores. Spesielt viktig var dette for de som ble intervjuet, selv om det ikke fremkom mye som skulle tilsi at det var nødvendig å ikke kunne identifiseres. For å belyse problemstillingen var det uansett ikke viktig for meg å kunne henviser til hvem som hadde besvart.

## 4.6 Dokumenter

Når det gjelder dokumenter, studerte jeg høgskolens bakgrunnsdokumenter om sitt kvalitetssikringssystem. Det fantes også egne rutiner for oppfølging av studentevalueringer. Videre har NOKUT gjennomført evaluering av kvalitetssikringssystemet på høgskolen hvor det også var nyttige analyser og vurderinger å bruke som utgangspunkt.

### *Interne dokumenter på Høgskolen i Østfold<sup>4</sup>*

- Prinsippbeskrivelse for Kvalitetssystemet
- Evaluering og oppfølging
- Evalueringshåndboka
- Rapport og planer 2012-2013

### *Interne dokumenter på Høgskolen i Oslo og Akershus<sup>5</sup>*

- System for kvalitet og kvalitetsutvikling for utdanning og læringsmiljø ved HiOA
- Styringsårshjul
- Måltavle for HiOA med kvalitetsindikatorerne til kvalitetssikringssystemet
- Emneansvarliges rolle og ansvar i kvalitetssikringssystemet
- Verktøy i arbeid med utdanningskvalitet

## 5. Empiri

### 5.1 Kvalitetssikringssystemet ved Høgskolen i Østfold

Jeg vil i det følgende beskrive de momentene av høgskolens kvalitetssikringssystem som er mest relevant for min oppgave og problemstilling.

Høgskolen i Østfold omtaler sitt kvalitetssikringssystem som ”Kvalitetssystemet” og har utarbeidet en prinsippbeskrivelse for hvordan systemet fungerer. Systemet beskriver hvordan høgskolen sikrer kvalitetsarbeid på alle nivåer og omfatter både ”struktur og organisering,

---

<sup>4</sup> <http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/om-hogskolen/kvalitetssystem>, <http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/om-hogskolen/kvalitetssystem/kvaalitetsrapportaar>, <http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/om-hogskolen/kvalitetssystem/utdanning/evaluering-og-oppfolgning>

<sup>5</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/System-for-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-for-utdanning-og-laeringsmiljoe-ved-HiOA/Systembeskrivelse>, <http://www.hioa.no/Om-HiOA/System-for-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-for-utdanning-og-laeringsmiljoe-ved-HiOA/Emneansvarliges-rolle-og-ansvar-i-kvalitetssikringssystemet>, <http://www.hioa.no/Om-HiOA/System-for-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-for-utdanning-og-laeringsmiljoe-ved-HiOA/Verktoey-i-arbeid-med-utdanningskvalitet>

ansvar, medvirkning, krav til dokumentasjon, regler for revisjon og bruk av nøkkeltall og indikatorer” (Prinsippbeskrivelse for kvalitetssystemet<sup>6</sup> s. 3).

Ett av de overordnede målene for kvalitetssikringssystemet er: ”Kvalitetsarbeidet organiseres etter prinsippet om at utvikling og avvikshåndtering løses på lavest mulig nivå i organisasjonen. Samtidig skal det sikres at relevant informasjon rapporteres opp til ansvarlige nivå, og at kvalitetssystemet gir de ansvarlige den styringsinformasjon som er nødvendig for å fatte informerte beslutninger.” (Prinsippbeskrivelse for kvalitetssystemet s. 4)

Dekanen har i henhold til prinsippbeskrivelsen ansvar for å ”etablere, ta i bruk og vedlikeholde kvalitetssystemet ved egen avdeling”, mens studieleder har ansvar for å ”sikre at avdelingens kvalitetssystem er tatt i bruk innenfor sine ansvarsområder.” Det er videre beskrevet at studentene og de ansatte har svært viktige og deltakende roller i kvalitetsarbeidet. Om evalueringer står det at disse er en sentral del av tilbakemeldingsmekanismene i systemet og de omtales internt som EVA 1, 2 og 3.

Ved høgskolen er studentevalueringene organisert slik:

- Institusjonell evaluering av studiemiljø/utvidet læringsmiljø (EVA 1)
- Avdelingsovergripende evaluering av undervisning og læringsmiljø (EVA 2).
- Emneevaluering og lærernes evaluering av egen undervisning (EVA 3).

Jeg har i denne oppgaven kun sett på emneevalueringene. Disse beskrives som svært viktige i systemet: ”I kvalitetssystemet for HiØ er det en grunnleggende tanke at det primært er på dette nivået studentevalueringer kan bidra til å styrke og utvikle undervisningskvaliteten ved høgskolen, dvs. ved å gi tilbakemeldinger direkte til lærerne om relevante forhold studentene oppfatter som styrker og svakheter ved undervisningen og læringsmiljøet de deltar i.” (Prinsippbeskrivelse for kvalitetssystemet s. 9)

Evalueringresultatene skal først og fremst behandles på eget nivå, men overordnet nivå skal ha tilgang til informasjon for å kunne se at rapporteringen er holdbar. Enkelte avvik skal også meldes til overordnet nivå i henhold til egne rutiner (Prinsippbeskrivelse for kvalitetssystemet s. 10).

---

<sup>6</sup> <http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/om-hogskolen/kvalitetssystem>



## **5.2 Kvalitetsutviklingssystemet ved Høgskolen i Oslo og Akershus**

HiOA skriver på sine nettsider at hensikten med kvalitetsutviklingssystemet er å styrke studentenes læringsutbytte og utvikling. Ett av de overordnede målene er videre å sikre et brukerorientert system som bidrar til selvinnsikt og engasjement hos involverte parter. I denne sammenheng skriver høgskolen også at studentenes deltakelse er avgjørende.

Høgskolen innhenter data på flere ulike måter, deriblant også ved studentundersøkelser og studentevalueringer av emner. Det er flere som har et definert ansvar når det gjelder studentevalueringer. Emneansvarlige har ansvar for kontinuerlig å levere rapporter fra studentevalueringer til studieleder eller instituttansvarlig. Disse sørger for programrapporter basert blant annet på disse rapportene. Studenttillitsvalgte har ansvar for å samarbeide med emneansvarlige om studentevalueringer og skal bidra til at forslag fra studentevalueringer føres videre i styrer, råd og utvalg (System for kvalitet og kvalitetsutvikling for utdanning og læringsmiljø ved HiOA , 11). Gjennom ulike former for rapportering og behandling blir også instituttstyrer, fakultetsstyrer og høgskolestyret med tilhørende ledernivåer orientert og involvert i resultatene fra studentevalueringer.

For studentevaluering av emner er det en del rammer som er beskrevet i systemet. Emner skal evalueres hver gang emnet går, men det er lagt opp til å variere hvordan de gjennomføres for å unngå evalueringstretthet (System for kvalitet og kvalitetsutvikling for utdanning og læringsmiljø ved HiOA , 14). I denne sammenhenger det også laget en egen verktøykasse for evalueringer. Det er også spesifisert at resultatene av studentevalueringene skal gjøres kjent for alle involverte studenter og hvordan forslag fra evalueringene skal meldes videre.

## **5.3 Resultater/funn fra spørreundersøkelse og intervju**

Jeg vil nå skissere hvilke resultater jeg har fått fra svarene både på spørreskjemaene og intervjuene før jeg går videre til en nærmere analyse av hva jeg tror dette kan bety. Jeg refererer i hovedsak til resultater fra Høgskolen i Østfold, da det var denne institusjonen som i utgangspunktet skulle være mitt case. Jeg har likevel med tallene for Høgskolen i Oslo og Akershus, slik at jeg kan kommentere eventuelle forskjeller der det er relevant. Det er viktig å påpeke at for noen av svarene er det svært få respondenter som utgjør svarandelen. Dette gjelder spesielt tallene for utdanninger uten rammeplan. På begge institusjoner var avdelingene med utdanninger uten rammeplan mindre enn avdelingene med rammeplanstyrte

utdanninger. I tillegg var det også i prosent lavere oppslutning fra de to avdelingene. Jeg vil derfor i hovedsak konsentrere meg om de tallene som gjelder totalt.

### Spørreundersøkelsen

Av de som svarte på undersøkelsen, foreleste et stort flertall, ca. 74 %, på utdanninger som er styrt av rammeplaner. Det er naturlig, siden dette ofte er store utdanninger med tilhørende fagmiljøer. Det var derfor relativt mange flere tilsatte på rammeplanstyrte utdanninger som fikk tilsendt spørreskjemaet.

Nesten 98 % svarte at de har gjennomført studentevalueringer, og nesten like mange (95 %) svarte at de har gjennomført endringer på bakgrunn av slike evalueringer. På spørsmål om hvilke endringer de hadde gjennomført, fordelte svarene seg som i tabell 1a:

Tabell 1a: Gjennomførte endringer<sup>7</sup>

Hva slags endringer har du gjennomført?	HiØ			HiOA		
	Totalt	Med rammeplan	Uten rammeplan	Totalt	Med rammeplan	Uten rammeplan
Endringer i pensum	54%	52%	60%	52%	55%	33%
Endringer i gjennomføring av forelesninger	88%	94%	70%	82%	79%	100%
Endringer i vurderingsformer	44%	45%	40%	18%	18%	17%
Endringer av arbeidsformer i undervisningen (for eksempel mer/mindre gruppearbeid, innleveringer, fremføringer osv.)	85%	84%	90%	70%	74%	50%
Endringer som har påvirket studieprogrammet/studieplanen som helhet	29%	29%	30%	25%	26%	17%
N	41	31	10	44	38	6

Aller flest har altså gjennomført endringer i tilknytning til egen undervisning, både i gjennomføring av forelesninger og endring av arbeidsformer i undervisningen. Noen færre har gjort endringer vedrørende pensum, mens bare ca. 1/3 har gjort endringer som har påvirket studieprogrammet/studieplanen som helhet. Hovedinntrykket er altså at det gjøres mest endringer som gjelder en selv og det man har nærmest. Det er forholdsvis stort samsvar både

<sup>7</sup> Det var mulig å krysse av på flere svaralternativer.

mellom fag med og uten rammeplan og mellom de to institusjonene, men som det fremkommer er det relativt få respondenter på fag uten rammeplan. Der det fremkommer størst forskjell mellom institusjonene er på svaralternativet om endring av vurderingsformer. Jeg har gjennomført en khikvadrattest som tyder på at denne forskjellen er reell (p-verdi 0,0093), men jeg har ingen data som kan underbygge hvorfor denne forskjellen er der.

På spørsmål om ledelsen har foreslått endringer, svarer litt under halvparten (44 %) ja, mens et lite flertall (56 %) svarer nei. I tabell 1b fremkommer hvilke endringer ledelsen har foreslått blant dem som har opplevd dette.

Tabell 1b: Endringer foreslått av ledelsen<sup>8</sup>

Hva slags endringer har ledelsen foreslått?	HiØ			HiOA		
	Totalt	Med rammeplan	Uten rammeplan	Totalt	Med rammeplan	Uten rammeplan
Endringer i pensum	37%	40%	25%	19%	21%	0%
Endringer i gjennomføring av forelesninger	37%	40%	25%	38%	37%	50%
Endringer i vurderingsformer	68%	73%	50%	48%	47%	50%
Endringer av arbeidsformer i undervisningen (for eksempel mer/mindre gruppearbeid, innleveringer, fremføringer osv.)	68%	80%	25%	57%	58%	50%
Endringer som har påvirket studieprogrammet/studieplanen som helhet	68%	60%	100%	52%	58%	0%
N	19	15	4	21	19	2

Også her er det forholdsvis få endringer i pensum, men ledelsen har heller ikke blandet seg mye inn i undervisningen. Det er imidlertid noe høyere utslag på endringer som har påvirket studieprogrammet/studieplanen som helhet, og det var kanskje også å forvente. Her er det noen større forskjeller mellom rammeplanstyrte og frie studier, men det er svært få som har svart for studiene uten rammeplan. Tendensen er uansett den samme for alle kategoriene, nemlig at det er noen færre som har krysset av for endringer i pensum og endring av undervisningen, mens det øker noe på endring av vurderingsformer, arbeidsformer og endringer som har påvirket studieplanen som helhet. Jeg har gjennomført en khikvadrattest for å se på forskjellen mellom de to institusjonene for svaralternativene "endring i pensum" og

<sup>8</sup> Det var mulig å krysse av på flere svaralternativer.

"endringer som har påvirket studieprogrammet som helhet". Testen viser at forskjellene antakelig skyldes tilfeldigheter (p-verdier 0,21 og 0,30).

Det neste spørsmålet dreide seg om hvorvidt ledelsen har pålagt endringer som følge av resultater fra studentevalueringer. På dette spørsmålet svarte over 81 % nei, mens bare et lite mindretall bekreftet at dette hadde skjedd. De pålagte endringene fordelte seg som i tabell 1c:

Tabell 1c: Endringer pålagt av ledelsen<sup>9</sup>

Hva slags endringer har ledelsen pålagt?	HiØ			HiOA		
	Totalt	Med rammeplan	Uten rammeplan	Totalt	Med rammeplan	Uten rammeplan
Endringer i pensum	38%	33%	50%	7%	7%	0%
Endringer i gjennomføring av forelesninger	13%	17%	0%	14%	14%	0%
Endringer i vurderingsformer	50%	50%	50%	29%	29%	0%
Endringer av arbeidsformer i undervisningen (for eksempel mer/mindre gruppearbeid, innleveringer, fremføringer osv.)	38%	33%	50%	64%	64%	0%
Endringer som har påvirket studieprogrammet/ studieplanen som helhet	63%	50%	100%	43%	43%	0%
N	8	6	2	14	14	0

Her fordeler svarene seg ganske ujevnt, og det er vanskelig å lese noe entydig ut fra dette. Siden det er få som i utgangspunktet har bekreftet at ledelsen pålegger endringer, så må tallene uansett leses med forsiktighet. Endringer som har påvirket studieprogrammet som helhet ligger likevel noe høyere enn de andre svaralternativene, i hvert fall på Høgskolen i Østfold. For ordens skyld har jeg gjennomført en khikvadrattest for å vurdere forskjellene mellom institusjonene for alle svaralternativene. Testen viser at forskjellene kan skyldes tilfeldigheter (p-verdier 0,07, 0,33, 0,24 og 0,37).

Diagram 1a og 1b viser hvordan respondentene totalt har besvart hva slags endringer de selv har gjennomført eller har opplevd ble foreslått eller gjennomført av ledelsen. Diagrammene viser tall ut fra alle respondentene, og utelukker dermed ikke dem som har svart at de ikke har gjort endringer eller ikke har opplevd at endringer er blitt foreslått/pålagt. De to diagrammene

<sup>9</sup> Det var mulig å krysse av på flere svaralternativer.

synliggjør på den måten at det totalt sett er svært få som opplever at ledelsen griper inn, men at når det skjer, så vil forslagene ofte dreie seg om endringer som påvirker studieprogrammet som helhet. De to feltene som symboliserer foreslåtte og pålagte endringer fra ledelsen er for øvrig noe større for Høgskolen i Oslo og Akershus, men det må igjen understrekes at det totale antallet som svarte dette uansett er forholdsvis lavt.

Diagram 1a: Sammenstilling av endringer Høgskolen i Østfold

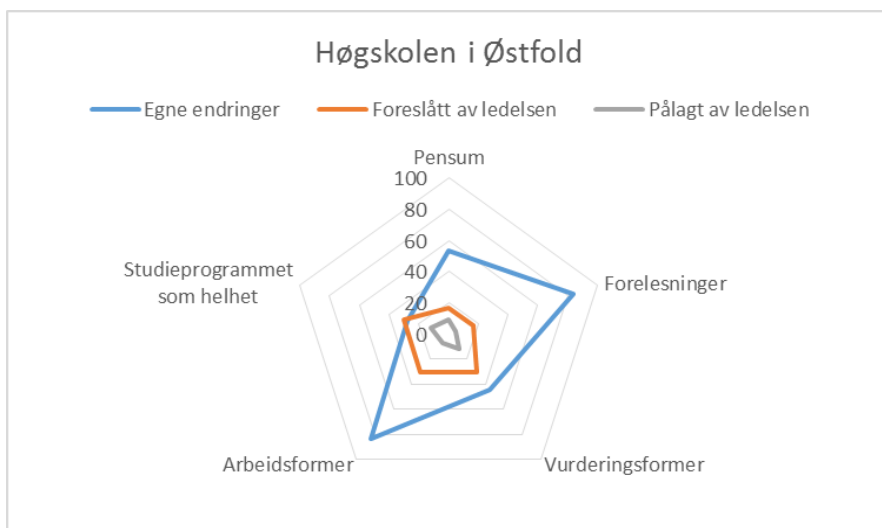
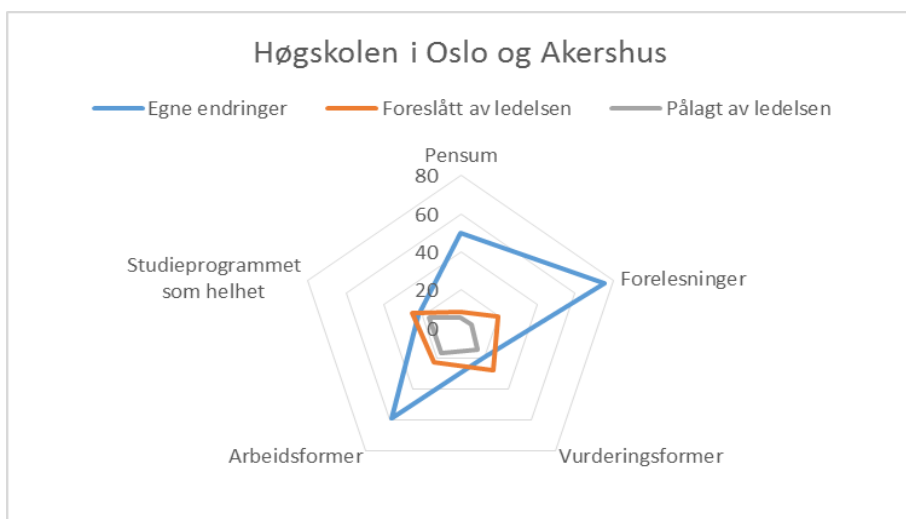


Diagram 1b: Sammenstilling av endringer, Høgskolen i Oslo og Akershus



Respondentene ble deretter bedt om å svare på hva som var den viktigste funksjonen til studentevalueringer. Nesten halvparten svarte at dialog med studentene var viktigst, mens bare ca. 2 % svarte at studentevalueringer er en obligatorisk øvelse som må gjennomføres. Dette tyder på at foreleserne i liten grad ser på studentevalueringer som et byråkratisk pålegg.

På spørsmålet om hvem som har mest nytte av studentevalueringene, svarer hele 43 % ”foreleserne”, mens litt over 16 % svarer at studentene har mest nytte av at disse gjennomføres. Ingen oppgir at beslutningsorganer som høgskolestyret eller avdelingsstyret har mest nytte av evalueringene, men nesten 10 % har krysset av for ”annet” og nevner for eksempel emneansvarlig og kursansvarlig.

### *Intervjuer*

Alle de fire jeg intervjuet understreket for det første at deres oppfatning er at studentevalueringer er viktige. En av dem sa blant annet: ”Studentevalueringer er en veldig viktig og levende del av vår jobb som blir tatt på alvor.”

Det kom imidlertid frem at det er en rekke ulike evalueringer som blir gjennomført. Høgskolen sentralt organiserer evalueringer for alle studentene. Dermed blir det gjennomført evalueringer etter hvert emne. I tillegg gjennomfører foreleserne evaluering av sin egen undervisning. Dette er i henhold til hvordan kvalitetssystemet beskriver at det skal fungere. Det var tydelig at disse evalueringene blir vektlagt ulikt fra lærernes side og at det dermed varierer hvor mye de blir tatt hensyn til. En sa: ”Man konsentrerer seg mest om sitt eget nivå. De store evalueringene blir lite relevant for meg som styringsverktøy.” En annen uttrykte det slik: ”Vi er opptatt av evalueringer på eget nivå, men en hektisk hverdag gjør at man ikke er så opptatt av det på et høyere nivå.” En tredje sa: ”De store evalueringene blir nok kanskje gjort mest for å gjøre dem.” Samtidig understreket respondenten at også resultatene fra disse undersøkelsene blir referert inn i lærermøter og liknende ”for vi vil jo at studentene skal trives her.” Respondenten viste blant annet til at noe som stadig er kommet opp som et resultat fra disse store evalueringene er at studentene ønsker mer tilbakemeldinger på det arbeidet de gjør. Dette er det lagt mye jobb i å forsøke å endre.

Emneevalueringene og den enkelte lærers evaluering ser imidlertid ut til å være mer aktivt brukt og diskutert. Emneevalueringene gjennomføres ved slutten av hvert emne, og resultatene fra disse evalueringene tas med inn både i lærermøter og i emnegrupper og diskuteres der. Mange beslutninger blir tatt der i fellesskap, mens andre beslutninger må tas av leder etter diskusjon. Ingen av dem jeg intervjuet hadde opplevd at endringer var blitt pålagt mot deres vilje, men en av dem sa det slik: ”Mange opplever kanskje pålegg hvis deres meninger ikke blir tatt hensyn til. Men slik må det jo være noen ganger.”

I tillegg til de skriftlige evalueringene gjennomføres den en rekke muntlige evalueringer med tillitsvalgte, og også i mindre fokusgrupper. Intervjuobjektene var opptatt av at mye god evaluering skjer i disse møtene med studentene. En av dem sa også at slike samtaler er spesielt nyttige for å få vite informasjon utover det som kommer frem i de skriftlige evalueringene: ”Pedagogisk personale diskuterer nytten av skjemaene. Spørsmålene dekker ikke alt man ønsker å få svar på. Derfor har man også muntlige evalueringer etter emnene. Vi kan også samtale med studentene før de får skjemaet.” En annen konstaterte: ”Den viktigste evalueringen er den som skjer mellom lærer og student.”

På spørsmål om studentene kommer med ønsker i evalueringene som ikke kan følges opp fordi rammeplanen setter begrensninger for dette, svarte intervjuobjektene i hovedsak nei. En svarte: ”Rammeplanen er ikke så begrensende at man ikke kan gjøre endringer. Jeg opplever at vi har ganske stor frihet til å utforme studieplanene.” De mente at studentene først og fremst er opptatt av det som skjer i den daglige undervisningen og at de ikke bryr seg så mye om de overordnede føringene som rammeplanen legger. En uttalte: ”Studentene gir stort sett tilbakemeldinger på ganske praktiske ting som man kan gjøre noe med.” Den samme sa imidlertid videre, nærmest som ved ettertanke: ”Men det kan jo også ha noe å gjøre med hva vi faktisk spør om. Spørreskjemaene er jo oftest fokusert på de tingene vi har mulighet til å endre.” Som eksempler på ting studentene ofte kommer med tilbakemeldinger på nevnte de for eksempel pedagogiske metoder, pensumlitteratur, arbeidsformer i undervisningen, hvordan foreleserne fremstår og vanskelighetsnivå på faget. Det sistnevnte er det selvsagt vanskelig å endre på, og det må i så fall være snakk om mer tilrettelegging eller liknende.

Samtidig som intervjuobjektene i hovedsak var enige om at studentene stort sett ikke kommer inn på temaer som er regulert av rammeplan, sa en av dem likevel: ”Dårlige evalueringer kan nok noen ganger knyttes til rammeplaner indirekte, for eksempel når det gjelder praksis. Vi kan få dårlige tilbakemeldinger om at praksis er dårlig tilrettelagt. Vi skulle gjerne gjennomført praksis på en annen måte, men dette legger rammeplanen begrensninger på. Det betyr at rammebetingelsene vil påvirke både kvaliteten og evalueringene.” En annen som også hadde mye praksisinnslag i sine fag kommenterte det samme. Studenter kan for eksempel gi tilbakemelding på at de har fått praksisplass svært sent eller at de ikke får lov til å ha praksis i et annet fylke, men disse forholdene er det vanskelig å gjøre noe med fordi ytre forhold begrenser handlingsrommet. Den jeg hadde intervjuet som hadde mye å gjøre med praksis sa

rett ut: ”Jeg synes rammeplanen er til hindring for mange endringer.” Dette var imidlertid også koblet til gjennomføring av praksis.

Det man imidlertid opplever som begrensende med tanke på å gjøre endringer er andre forhold som for eksempel institusjonens økonomi og de ressursene som kreves for å gjøre større endringer. En av dem sa: ”Store endringer som påvirker hele studieprogrammet tar lang tid. Hvis studieplanen må revideres, så er det en stor prosess som krever mye.” Ressurshensyn ble også nevnt som årsak til at beslutninger noen ganger må tas på et høyere nivå, siden den enkelte lærer selvsagt ikke har anledning til å omprioritere andre ansattes arbeidstid.

De endringene man kan gjøre dreier seg ofte om omfanget av forelesninger, i noen tilfeller rekkefølgen på emner og fag, og ikke minst hvordan den enkelte lærer opptrer. Evaluering av egen undervisning ble trukket frem som svært viktig av alle de fire jeg intervjuet. Det kom frem at alle er pålagt å gjennomføre evaluering av egen undervisning minst en gang i året, men det er stor frihet til å velge hvordan evalueringen skal gjennomføres. Resultatene av egevalueringen tas opp som tema i medarbeidersamtale med studieleder. En av dem jeg snakket med uttalte: ”Det er ingen andre enn studentene som er opptatt av hvordan jeg underviser, og deres evaluering er den eneste jeg får. Derfor blir det viktig for meg å få disse tilbakemeldingene.” En annen bekreftet: ”Ofte er studentevalueringer det eneste jeg får av feedback.” Jeg opplevde at alle i hovedsak uttrykte tilslutning til det den ene sa på denne måten: ”I mitt daglige virke har jeg absolutt størst nytte av evalueringen av egen undervisning.”

Selv om de jeg intervjuet bekreftet at studentevalueringer er viktige og at man ønsker å ta hensyn til dem, hadde de også en del kritiske bemerkninger særlig i tilknytning til hvor mye vekt man kan legge på slike evalueringer. To understreket problemet med at det kanskje er få som svarer. Den ene sa: ”Det er relativt små kull på min utdanning – det kan være så få som 30 studenter og opp til 70. Ofte er det også stor variasjon i svarene. Da er det et dilemma hva man skal endre på bakgrunn av det.” Den andre sa: ”Jeg opplever at studentevalueringene blir brukt hvis svarprosenten er stor nok. Hvis det er veldig lav svarprosent, så ser man det ikke som representativt. Derfor er det en utfordring når ikke mange nok svarer.”

I denne sammenheng er det også verd å nevne at flere tok opp problemet med at studentene ikke får noen glede av de endringene man gjør på bakgrunn av deres tilbakemeldinger, siden



de da går videre i studiet. Endringer kommer derfor nye studenter til gode, og intervjuobjektene mente at dette kan bety at færre synes det er viktig å besvare studentevalueringer.

Videre kom det i alle samtalen opp hvordan nivået på studentene synes å ha betydning for hvordan evalueringene blir. En uttrykte: ”Det er stor forskjell på hvilket nivå studentene er på. Det vil ha mye å si for hvordan de svarer på studentevalueringer.” Tilsvarende sa en annen: ”Vi må starte studiene mer med å lære studentene å studere. Evalueringene gjenspeiler ofte at de ikke kan studere.” Tilsvarende påpekte en at det er mange variabler som kan påvirke hvordan studentene svarer, for eksempel om han/hun er i godt humør, om det er et emne studenten er positiv til eller negativ til i utgangspunktet eller om studenten liker foreleseren.

Det ble også problematisert at man ofte er raske til å gjøre endringer basert på studentenes tilbakemeldinger. En omtalte det som ”endringskåthet”, og beskrev hvordan man kanskje gjorde endringer allerede etter ett semester med en bestemt ordning fordi studentene kom med dårlige evalueringer. Som respondenten sa: ”Noen ganger må vi kanskje ta oss tid til å la noe sette seg skikkelig før vi endrer det tilbake igjen.”

Avslutningsvis kom vi inn på hvem som har mest nytte av studentevalueringer. Samtidig som de mente at den viktigste funksjonen til studentevalueringer var å ha dialog med studentene, var alle også enige om at det er foreleserne som har mest nytte av dette. Denne holdningen var sterkt knyttet til evaluering av egen undervisning, og at dette er den eneste måten å få tilbakemeldinger på om den jobben man gjør i undervisningen.

## 6. Drøfting

I min drøfting vil jeg vurdere og kommentere det jeg har funnet både i spørreundersøkelsen og intervjuene. Jeg vil først kommentere studentevalueringer som styringsverktøy og som en form for brukertilfredshetsundersøkelse generelt før jeg ser nærmere på evalueringene i et styringsperspektiv og i et lærings- og organisasjonsutviklingsperspektiv.

### 6.1 Styringsverktøy

I tillegg til at studentevalueringer kan vurderes både i et kontrollperspektiv og et læringsperspektiv, skal som nevnt noe av hensikten med studentevalueringer som verktøy

være at studentene blir medaktører i kvalitetsutviklingen av sin egen utdanning (Michelsen & Aamodt 2006). Dette oppfylles til en viss grad, men det er noen utfordringer knyttet til oppslutning om evalueringene. Som noen av intervjuobjektene var inne på, kan det også reises spørsmål ved om studentene reelt sett deltar i utviklingen av sin egen utdanning all den tid endringene nødvendigvis skjer etter at de er gått videre i sitt studium eller har avsluttet studiet.

Intervjuene tyder på at det er et stort ønske om å lytte til studentenes meninger. Samtidig fastholder faglærerne at noen endringer ikke kan gjennomføres, enten fordi det ikke lar seg gjennomføre, eller fordi studentenes tilbakemeldinger skyldes at de ikke er godt nok orientert om begrunnelsen for hvorfor noe gjøres på en bestemt måte. Intervjuobjektene henvisning til at studentene ikke kan nok om det å studere, og at man noen ganger av faglige hensyn må unnlate å gjøre endringer studentene ønsker er et eksempel på at det også her kan være en motsetning mellom brukerne og ekspertene. Dette samsvarer også med funnene til Aarstad (2007) som mener at studentenes faglige nivå påvirker studentevalueringene og at det er en klar sammenheng mellom studentenes faglige kvalifikasjoner og gode studentevalueringer.

Ut fra mitt datagrunnlag ser det likevel ut til at brukerne blir tatt på alvor og at mange endringer blir gjennomført. Det er imidlertid relativt få som har sagt at de har gjennomført endringer som har påvirket studieprogrammet som helhet. Det tyder kanskje på at de endringene som først og fremst gjennomføres er mindre endringer og slik sett ikke går inn på mer grunnleggende forhold i studiet.

Bjørnholt mfl. (2008) mener altså at man får best nytte av brukerundersøkelser ved å sammenlikne resultater over tid. Flere av intervjuobjektene påpekte at dette ikke er tilfellet med studentevalueringer generelt. Tvert imot sa to av intervjuobjektene at man ofte gjør endringer det ene året som så blir kritisert igjen det neste året. I dette perspektivet kan man kanskje si at man er for ivrige etter å oppfylle studentenes ønsker. På denne måten får også studentevalueringer mindre verdi som styringsverktøy, og får mer preg av å være stemningsfølere ute blant studentene. Spørsmålet kan i disse tilfellene være om brukertilfredshet og kvalitet nødvendigvis samsvarer.

## 6.2 Styring, måling og kontroll

En hypotese var at det vil være en forventning om at resultater fra studentevalueringer skal rapporteres i hierarkiet og dermed resultere i vurderinger, analyser og eventuelle endringer. Dette gjenfinnes blant annet i prinsippbeskrivelsen for kvalitetssystemet til Høgskolen i Østfold, der det fremkommer at relevant informasjon skal rapporteres opp til ansvarlige nivå. Samtidig er det et overordnet mål at utvikling og avvikshåndtering skal skje på lavest mulig nivå i organisasjonen.

Denne tosidigheten finner jeg også igjen i den undersøkelsen jeg har gjort, og jeg ser at det på mange måter er et stort skille mellom de ulike typer studentevalueringer som gjøres, noe som reflekteres i en viss grad i spørreskjemaene (noen hadde gjort kommentarer i de åpne feltene), men ikke minst gjennom intervjuene. Mens de institusjonelle studentevalueringene bærer mye preg av rapportering opp gjennom systemet, ser det ut til at både emneevalueringene og den enkelte lærers studentevaluering av egen undervisning i større grad blir håndtert på et lavere nivå. Intervjuobjektene var lite opptatt av hvorvidt informasjonen fra emne- og lærerevalueringer ble meldt videre, hvem som gjør dette og hva som eventuelt skjedde videre. Dette etterlot et inntrykk av at dette skjer i liten grad.

Samtidig er det uklart i hvor stor grad den enkelte foreleser forholder seg særlig aktivt til de store evalueringene, og mye tyder på at disse ses på mer som en formell øvelse og har mindre innvirkning på studieprogrammene og undervisningen som skjer. Tilsvarende synes det som at resultater fra evalueringene av undervisningen til den enkelte lærer i liten grad går lenger enn til nærmeste leder (studieleder). Emneevalueringene blir i noen grad tatt videre til avdelingsnivå, men også her skjer det meste av diskusjon og refleksjon på utdanningsnivå i emnegrupper eller lærermøter.

Når det gjelder emneevalueringer, synes disse å være definert som å ha en viktigere styringsmessig funksjon på Høgskolen i Oslo og Akershus, ved at resultatene slik kvalitetssystemet er beskrevet, i større grad skal rapporteres videre. En antydning til denne forskjellen kan man også se hvis man sammenlikner resultatene av spørreundersøkelsen med tanke på hvorvidt endringer er blitt pålagt eller ikke. På begge institusjoner er det i all hovedsak den enkelte som har gjennomført endringer, men i den grad man kan vurdere såpass små utslag, så er det noen flere på Høgskolen i Oslo og Akershus som har bekreftet at de har fått endringer pålagt av ledelsen.

Kontrollfunksjonen til emneevalueringene på Høgskolen i Østfold synes først og fremst å ligge i at studieleder blir orientert om hvordan de enkelte emner oppfattes og hva slags tilbakemeldinger lærerne får. Resultatene fra emne- og lærerevalueringer brukes også inn i samtaler med studenttillitsvalgte. Dette kan i seg selv være et viktig korrektiv og har en viss funksjon som kontroll. Det ser imidlertid ut til å være få eller ingen sanksjoner som settes i verk selv om noen skulle få dårlige tilbakemeldinger.

Når det gjelder den antatte profesjonaliseringen av ledelse som en følge av en NOS-tankegang innenfor høyere utdanning, så ser det absolutt ut til at studielederne deltar aktivt i diskusjonene rundt studentevalueringer, og kanskje er det nivået med mest befatning med evalueringene på alle tre nivåer. Flere forklarte i intervjuene at det er studieleder som ofte melder inn spørsmål til diskusjon fra de overordnede studentevalueringene, og er en viktig samtalepartner om emneevalueringene både alene og i lærermøtene. Dessuten er det studieleder som er mottaker av lærernes egne evalueringer. Dette ledernivået sitter derfor på svært mye informasjon og kan bruke denne i sin ledelse.

Det ser imidlertid ikke ut til at studielederne i særlig grad velger/ønsker å gå inn med pålegg overfor sine ansatte om å gjøre endringer, men først og fremst ønsker legge til rette for diskusjoner i de kollegiale foraene. Intervjuobjektene forklarte at det kun er svært få ganger at studieleder eller andre ledere har pålagt endringer, og da som regel fordi forhold som økonomi eller andre ressurser påkrever det. Det ser derfor ikke ut til at fagmiljøene har mistet noe innflytelse, og at fagfellesskapet har en svært viktig rolle når beslutninger om utvikling av studieprogrammer skal tas. Dette er i samsvar med konklusjonene til Bleiklie mfl. (2006) som skriver at de nye lederordningene muligens fungerer så godt fordi det kollegiale fellesskapet holdes levende.

### **6.3 Læring og utvikling**

Det ser altså ut til at det i stor grad er kollegiale organer eller fagfellesskap som fatter mange av beslutningene som gjelder utviklingen av et studieprogram. Selve beslutningsprosessen sammenfaller også stort sett med modellen til Jacobsen og Thorsvik ved at et blir samlet inn informasjon gjennom studentevalueringer som deretter blir vurdert. Man vurderer hvilke alternativer som finnes og iverksetter om mulig en endring i henhold til det studentene har meldt tilbake. Et interessant aspekt er imidlertid at informasjonsinnhenting ikke først og fremst blir igangsatt på bakgrunn av en identifikasjon av et problem eller mulighet, slik

modellen til Jacobsen og Thorsvik forutsetter, men snarere gjennomføres som en standardisert prosedyre, uavhengig av om man anser at det er behov for endring i utgangspunktet eller ikke. Det er altså informasjonsinnhentingen i seg selv som identifiserer eventuelle problemer.

Flere problematiserte at det i noen tilfeller kan bli fattet for hastige beslutninger. Dette kan kanskje være en konsekvens av at studentene selv står fritt til å definere ulike problemer som man deretter opplever at det må finnes en løsning på. Disse problemene kan åpenbart variere mye fra person til person, og en beslutning som blir tatt det ene året kan vise seg å ha negative konsekvenser for studentene det neste året. En måte å unngå dette på kunne kanskje være at studentene i større grad ble spurt om å vurdere konkrete ting som var blitt innført, heller enn å basere seg på standardiserte emneevalueringer. Da ville man muligens fått mer fokuserte tilbakemeldinger som kunne gjøre det lettere å vurdere hvilke endringsalternativer som kan være aktuelle. Samtidig kan denne fremgangsmåten åpenbart gjøre at studentenes egen innflytelse reduseres, og det bør i så fall vurderes en kombinasjon av disse metodene.

Når det gjelder organisasjonslæring, så anser jeg at den utvidede læringsmodellen til Jacobsen og Thorsvik er spesielt interessant å se på i tilknytning til evaluering av lærernes egen undervisning, siden slike evalueringer er det som i størst grad påvirker den enkeltes læring. Det synes åpenbart at den lille organisasjonssløyfen fullføres ved at den enkelte lærer får erfaringer eller kunnskap som han eller hun analyserer og deretter gjennomfører endringer på bakgrunn av. Nær sagt alle som har svart på spørreundersøkelsen bekrefter at de gjennomfører endringer i undervisningen på bakgrunn av studentevalueringer, og de som ble intervjuet bekreftet dette og viste særlig til lærernes egne evalueringer i denne sammenheng.

Det har vært interessant å se at noe av grunnen til at faglærerne legger såpass mye vekt på studentevalueringer er at dette stort sett den eneste evalueringen og tilbakemeldingen de får på egen undervisning. Det betyr at den enkelte blir ganske avhengig av denne dialogen med studentene for å utvikle seg i sin jobb.

I noen grad blir også denne kunnskapen formidlet til andre i organisasjonen, særlig gjennom lærermøter og i samtale med egen leder. For emneevalueringer og de institusjonelle evalueringene hender det også at det blir enighet om større endringer som deretter fører til at organisasjonens praksis endres. Jeg ser imidlertid lite spor av at dette skjer systematisk, i hvert fall ikke når det gjelder lærernes egne evalueringer. Man kunne tenke seg at de

erfaringer den enkelte lærer gjør seg om sin egen undervisning i større grad ble formidlet til andre kolleger og at man kunne ha en "best practice" eller liknende, men for disse evalueringene ser det ut til at resultatene stort sett er et forhold for den enkelte lærer og eventuelt hans eller hennes nærmeste leder. Antakelig forsvinner mye god organisasjonslæring på denne måten.

Man kan kanskje argumentere med at organisasjonen som Huber fremhever lærer så lenge en del av organisasjonen lærer. Samtidig bør man kanskje kunne forvente at en institusjon i større grad bør ha en informasjonsdeling som strekker seg utover det den enkelte lærer. Hvilke vurderinger som gjøres på et høyere nivå i institusjonen med tanke på å utvikle studietilbudet som helhet på bakgrunn av de institusjonelle studentevalueringene har jeg ikke sett på i denne oppgaven.

Et annet forhold er at det som March og Olsen antyder kan være mye som forstyrrer læringssløyfen i utgangspunktet. Jeg har ikke sett at rammeplanen i seg selv er til hinder for at lærerne kan gjøre de fleste endringer de ønsker med utgangspunkt i studentevalueringer. Ett viktig unntak er forhold som knytter seg til gjennomføring av praksis der rammeplanen legger føringer som oppleves som utfordrende fra forelesernes side. Flere av intervjuobjektene trakk imidlertid frem ressursmangel som et viktig hinder for å kunne gjøre de endringer man ønsket. Mye av det studentene ønsker vil være ressurskrevende, enten fordi det krever en større omlegging eller fordi det for eksempel innebærer en omprioritering av arbeidsplanene, og det er ikke alltid at man derfor får klarsignal for å gjøre større endringer.

#### **6.4 Oppsummering**

Samtidig som studentevalueringer har blitt en viktig del av det formelle styringssystemet på institusjonene, og har en viss funksjon når det gjelder måling og kontroll, så er det ikke dermed sagt at studentevalueringene i seg selv fungerer som styringsverktøy for å styre utdanningsvirksomheten. Snarere kan det virke som at studentevalueringene først og fremst gir innspill til faglige diskusjoner og refleksjoner og slik sett i noen grad bidrar til organisasjonslæring og -utvikling.

Studentevalueringer har en kontrollfunksjon i at minimum nærmeste leder får et innblikk i det den enkelte lærer foretar seg og hvordan studentene vurderer dette. Denne informasjonen

brukes i dialogen mellom lærer og leder. For en del av evalueringene blir også resultatene rapportert videre slik at også neste ledernivå blir orientert.

Studentevalueringene synes å ha aller mest betydning for den enkelte foreleser. Dette er både fordi det er en viktig del av dialogen med studentene, men også fordi studentevalueringer stort sett er den eneste formen for evaluering en faglærer får av sin undervisning. Dette synes å bli høyt verdsatt av de tilsatte. Den lille og individuelle læringssløyfen fungerer derfor godt.

Den store læringssløyfen blir derimot oftere brutt, enten fordi det man har lært ikke blir kommunisert videre i organisasjonen, eller fordi mangel på ressurser eller andre formelle hensyn gjør at endringer ikke er mulig.

## 7. Konklusjoner og avslutning

Min problemstilling knytter seg til hvordan studentevalueringer brukes som styringsverktøy i høyere utdanning. Jeg har belyst dette ved å se på hvordan studentevalueringer brukes til styring og kontroll på den ene siden og utvikling og læring på den andre siden.

Det hadde vært en fordel for mine funn om det hadde vært et datagrunnlag i form av flere respondenter på spørreundersøkelsen. Mange av spørsmålene har svært få respondenter, noe som gjør det vanskelig å generalisere og trekke konklusjoner. Samtidig gjennomførte jeg grundige intervjuer som i stor grad støttet opp under de antydningene jeg kunne se i spørreundersøkelsen. Jeg mener derfor mitt arbeid uansett gir grunnlag for å kunne trekke noen konklusjoner.

For det første mener jeg å se at studentevalueringer brukes i et styringsperspektiv, ved at resultater fra studentevalueringer i det minste i mange tilfeller blir rapportert videre i systemet og dermed gir ledelsesnivåene informasjon som kan brukes til å fatte beslutninger. Det er indikasjoner på at noen beslutninger blir tatt på ledernivå, men jeg har ikke hatt anledning til å gå inn i hvilke beslutninger som er tatt på nivåer som for eksempel avdelingsstyrer og høgskolestyret. Samtidig er min vurdering at styringsperspektivet når det gjelder emneevalueringer og lærerevalueringer ikke er det viktigste. Selv om nærmeste leder har mulighet til å utøve kontroll, fikk jeg et klart inntrykk fra intervjuobjektene at dette ikke er et

hovedaspekt. For høgskolen som institusjon er det likevel åpenbart et viktig styringssignal at studentevalueringene skal gjennomføres og i høgskolens rapportering er dette påpekt.

For det andre brukes studentevalueringer i stor grad for læring og utvikling. Dette gjelder først og fremst for den enkelte lærer, men også til en viss grad for fagmiljøet på et studieprogram. Det synes mer uklart om denne læringen kommer institusjonen som sådan til nytte. Også her kan det kanskje skilles mellom emne- og lærerevalueringer som jeg har sett på i denne oppgaven og studentevalueringer som gjennomføres på tvers av institusjonen. Man skulle imidlertid uansett kunne tenke seg at læring i en avdeling kunne være av nytte for andre avdelinger.

Da jeg vurderte studentevalueringer opp mot en beslutningsmodell, var det interessant å reflektere over hvorfor dette trinnet i prosessen, altså informasjonsinnhenting, blir igangsatt. Beslutningsmodellen jeg har brukt forutsetter at det første som skjer er å identifisere et problem, som man deretter innhenter informasjon for å løse. Studentevalueringer på sin side blir igangsatt helt uavhengig av om det eksisterer noe kjent problem. Flere av intervjuobjektene ga uttrykk for at det ofte blir gjennomført endringer som siden må gjøres om igjen, fordi studentenes tilbakemeldinger kan være så varierende. Noen stilte også spørsmål ved om skjemaene er nyttige og om spørsmålene dekker det man ønsker svar på. En utvikling av studentevalueringer som styringsverktøy kunne kanskje innebære å gjøre dem noe mer målrettet, og ikke som standardiserte skjemaer med stort sett de samme spørsmålene som åpner opp for alle former for respons. Det ville kreve at de fagansatte selv problematiserte enkelte forhold som de bad studentene om tilbakemelding på. Det kunne kanskje gi bedre informasjon som deretter kunne brukes til å forbedre studiet ytterligere.

Jeg mener også det er en svakhet ved studentevalueringer at studentene strengt tatt ikke deltar i utviklingen av sin egen utdanning, da alle endringer nødvendigvis skjer når studentene er gått videre i sitt studieløp. Evalueringene gjennomføres jo i all hovedsak ved slutten av et emne eller forelesningsrekke. Dette ble også påpekt av flere av intervjuobjektene som mente at dette kunne være en medvirkende årsak til at det ofte er lav svarprosent på evalueringene. Dette kunne kanskje endres noe ved mer bruk av evalueringer i løpet av et emne. Dette ville selvsagt føre til større evalueringsspress og potensielt enda færre deltakere, men et slikt opplegg ville samtidig gi en mer umiddelbar tilbakemelding til studentene som også kunne oppleve at deres tilbakemeldinger ble tatt hensyn til.



Det har vært interessant å studere hvordan resultater fra studentevalueringer brukes i arbeidet med å utvikle studiene. Jeg mener å kunne dokumentere at studentevalueringer har en betydning for utviklingsarbeidet som den enkelte lærer og fagmiljøet gjør med studiene. De tilsatte har også en betydelig mer positiv innstilling til studentevalueringer enn det jeg hadde inntrykk av da jeg startet arbeidet.

I en større studie ville det være interessant å se hvordan institusjonene nyttiggjør seg informasjon fra studentevalueringer på overordnet nivå.

## 8. Litteraturliste

- Bjørnholt, B. mfl. 2008. Brugertilfredshed som kvalitetsmål. *Bag kulissen i konstruktionen af kvalitet*. 49-63, red. B. Bjørnholt mfl. Odense: Syddansk Universitet.
- Bleiklie, I., Ringkjøb, H-E & Østergren, K. 2006. *Nytt regime i variert landskap – Ledelse og styring av universiteter og høyskoler etter Kvalitetsreformen*. Evaluering av Kvalitetsreformen, delrapport 9. Oslo-Bergen: NFR, Rokkansenteret, NIFU STEP
- Christensen, T., Lægroid, P., Roness, P.G. & Røvik, K.A. 2009 *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, Tom. 2006. *Staten og reformenes forunderlige verden*. Nytt Norsk Tidsskrift, 22(3): 215-228
- Forskerforbundet. 2005. *Erfaringer med Kvalitetsreformen*.  
[https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2006-1\\_kvalitetsreformen.pdf](https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2006-1_kvalitetsreformen.pdf)  
(01.03.2014)
- Gunnes, J & Vold, K. 2005. «-Reform fremmer ikke kvalitet»  
<http://www.nrk.no/nyheter/kultur/5319809.html> (01.03.2014)
- Hood, C.C. 1983. *The Tools of Government*, London: Macmillan.
- Huber, G.P. 1991. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1. 88-115
- Jacobsen, D.I & Thorsvik, J. 2013. *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2010. *Interview – Introduktion til et håndværk*. 2. utg. København: Hans Reitzels forlag.
- Ladegård, G. & Vabo, S.I. 2010. *Ledelse og styring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, I.M. 2002. *Instituttleder – mellom amatøridealet og profesjonalisering. Om ledelse av universitetsinstitutter*. Oslo: NIFU Rapport 5/2002.
- Larsen, I.M. 2006. *Om styring og ledelse av universiteter og høyskoler – mellom fagfellesskap, hierarki, politikk og marked*. Oslo: Unipub AS.
- Lov av 1. april 2005 nr. 15 *Lov om universiteter og høyskoler*.
- March, J.G. og Olsen, J.P. 1975. The Uncertainty of the Past: Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3 (1975). 147-171
- Marsh, H.W. 1987. Students' evaluations of universit teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research* Vol. I, pp 253-388.

- Michelsen, S & Aamodt, P O. 2006. *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Evaluering av Kvalitetsreformen, delrapport 1. Oslo-Bergen: NFR, Rokkansenteret, NIFU STEP
- Mintzberg, H. 1998. Covert Leadership: Notes on Managing Professionals. *Harvard Business Review*, 76(6): 140-147.
- NOU 2000 : 14 ”*Frihet med ansvar. Om høgere utdanning og forskning i Norge.*” Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003 : 25 ”*Ny lov om universiteter og høyskoler*” 2003. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Næss, S. & J. Aars (2003). Vil politikerne abdisere? som styringsimpulser. Kommentar til Asle Rolland. *Tidsskrift for velferdsforskning* 1: 61-63. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pollitt, Christopher og Geert Bouckaert. 2004. *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Riiskjær, E. 2008. Undersøgelser av patienttilfredshed – ritual eller hjelp til kvalitetsudvikling. I *Bak kulissen i konstruktionen af kvalitet*. red. B. Bjørnholt mfl. Odense: Syddansk Universitet.
- Rolland, Asle. 2005. *Brukertilfredshetsundersøkelser som offentlig styringsverktøy*. Notat 50, 2-21. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Stensaker, B. 2006. *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning - vil de bidra til bedre kvalitet?* Evaluering av Kvalitetsreformen, delrapport 2. Oslo-Bergen: NFR, Rokkansenteret, NIFU STEP
- Stensaker, B., Vabø, A., Frølich, N., Bleiklie, I., Kvam, E., Wagene, E. 2013. *Betydningen av ulike styringsmodeller for lærestedenes strategiarbeid*. Oslo: NIFU Rapport 43/2013.
- Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) ”*Gjør din plikt – krev din rett*”. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Straumsheim Grønli, K. 2005. *Ser ikke kvaliteten i Kvalitetsreformen*  
<http://www.forskning.no/Artikler/2005/desember/1134574203.68> (01.03.2014)
- Weber, M. 1922. Bureaucracy. I *Classics of Public Administration*: 50-55. Red: Shafritz, Jay M., Albert C. Hyde and Sandra J. Parkes. 2004. 5th ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Øgård, Morten. 2005. New Public Management – fornyelse eller fortapelse av den kommunale egenart? I *Det kommunale laboratorium*: 25-49, red: Baldersheim, H., Rose, L.E. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Spørreskjema

### Spørsmål

**Hvilken avdeling er du ansatt ved?** *Velg ett av alternativene*

- Avdeling for helse- og sosialfag
- Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag

**Foreleser du i hovedsak ved en utdanning med eller uten rammeplan?** *Velg ett av alternativene*

- Med rammeplan
- Uten rammeplan

**Gjennomfører du studentevalueringer (dvs. ber studentene evaluere) i de kurs/emner du har ansvar for?**  
*Velg ett av alternativene*

- Ja
- Nei

**Har du selv gjort endringer i undervisningsopplegget som følge av tilbakemeldinger fra studentevalueringer?** *Velg ett av alternativene*

- Ja
- Nei

**Hva slags endringer har du gjennomført?** *Velg alternativene som passer*

- Endringer i pensum
- Endringer i gjennomføring av forelesninger
- Endringer i vurderingsformer
- Endringer av arbeidsformer i undervisningen (for eksempel mer/mindre gruppearbeid, innleveringer, fremføringer osv)
- Endringer som har påvirket studieprogrammet/studieplanen som helhet
- Ikke aktuelt
- Annet:

**Har din ledelse foreslått endringer som følge av tilbakemeldinger fra studentevalueringer?**  
*Velg ett av alternativene*

- Ja
- Nei

**Hva slags endringer har ledelsen foreslått?** *Velg alternativene som passer*

- Endringer i pensum
- Endringer i gjennomføring av forelesninger
- Endring i vurderingsformer
- Endring av arbeidsformer i undervisningen (for eksempel mer/mindre gruppearbeid, innleveringer, fremføringer osv)
- Endringer som har påvirket studieprogrammet/studieplanen som helhet
- Annet:

**Har din ledelse pålagt endringer som følge av tilbakemeldinger fra studentevalueringer?** *Velg ett av alternativene*

- Ja
- Nei

**Hva slags endringer har ledelsen pålagt?** *Velg alternativene som passer*

- Endringer i pensum
- Endringer i gjennomføring av forelesninger
- Endring i vurderingsformer
- Endring av arbeidsformer i undervisningen (for eksempel mer/mindre gruppearbeid, innleveringer, fremføringer osv)
- Endringer som har påvirket studieprogrammet/studieplanen som helhet
- Annet:

**Hva er etter din vurdering den viktigste funksjonen til studentevalueringer?** *Velg ett av alternativene*

- Dialog med studentene
- Obligatorisk øvelse som må gjennomføres
- Styringsverktøy for å utvikle studieprogrammet
- Indikasjon for å måle kvalitet
- Annet:

**Hvem har mest nytte av studentevalueringene?** *Velg ett av alternativene*

- Studentene
- Foreleserne
- Studielederne
- Studieadministrasjonen
- Avdelingsstyret
- Høgskolestyret
- Annet:

**Har du andre innspill du tror det ville være nyttig å ha med seg i en vurdering av hvorvidt studentevalueringer fungerer som styringsverktøy?**

## Intervjuguide

Stikkordene til venstre angir hovedtemaer i intervjuet med kulepunktene som spørsmål jeg særlig ønsket å komme inn på/få svar på i løpet av samtalen. Strukturen i samtalen var tenkt grovt sett å følge denne disposisjonen, men med mulighet for å bytte om på rekkefølgen og å hoppe frem og tilbake mellom temaene hvis det var mest hensiktsmessig.

Innledning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Masteroppgave</li> <li>• Anonymitet</li> <li>• Spørreundersøkelse/intervjuer</li> </ul>
Bakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva slags studentevalueringer gjennomføres?</li> <li>• Hvilken rolle har faglærerne?</li> <li>• Hvordan vurderer faglærerne studentevalueringer?</li> <li>• Er det forskjell på evalueringene?</li> </ul>
Utvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvem har ansvaret for de ulike studentevalueringene?</li> <li>• Hva slags spørsmål er med på evalueringene?</li> <li>• Hvem utformer studentevalueringene?</li> </ul>
Gjennomføring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvem gjennomfører evalueringene?</li> <li>• Når blir evalueringene gjennomført?</li> <li>• Hvordan blir svarene registrert og håndtert videre?</li> </ul>
Oppfølging	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva skjer når en studentevaluering er blitt gjennomført?</li> <li>• Hva slags endringer blir gjort?</li> <li>• Hvem tar initiativet til endringer?</li> <li>• Hvordan er prosessen for å bestemme hvilke endringer som skal gjennomføres?</li> <li>• Hvor blir beslutningen om endringer tatt?</li> </ul>
Lederne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken rolle har lederne i arbeidet med studentevalueringer?</li> <li>• I hvilke situasjoner kommer ledere med pålegg om endringer?</li> <li>• Hvordan oppleves det at endringer blir pålagt?</li> <li>• Hvordan er forholdet mellom formell leder (studieleder) og uformell leder (koordinator)?</li> </ul>
Rammeplaner	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er rammeplaner til hinder for å gjøre endringer på bakgrunn av studentevalueringer?</li> <li>• Hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul>
Hensikten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor er de viktige? (evt. Ikke viktige?)</li> <li>• Hvem har mest nytte av dem – hvorfor?</li> </ul>
Andre innspill	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andre ting som vil være viktig å ha med videre?</li> </ul>
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Takke</li> <li>• Anonymitet</li> </ul>