

## **Studiekvalitet: hvordan sikre kvaliteten på kvalitetsdataene?**

*Jens-Christian Smeby og Per Olaf Aamodt*

Senter for profesjonsstudier

**Arbeidsnotat 09/04**

## **Forord**

Høsten 2004 arrangerte Rektoratet, SEFIA, SPS og PUS en seminarrekke om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Det foreliggende notatet er skrevet av Jens-Christian Smeby og Per Olaf Aamodt med utgangspunkt i innledningen de holdt på det siste seminaret i rekken tirsdag 9. november.

Oslo, desember 2004

Lars Inge Terum  
Professor/leder ved SPS

## ***Innledning***

Å finne en definisjon av hva som er kvalitet i høyere utdanning som alle kan enes om, og som er presis nok til å kunne sammenliknes på tvers av institusjoner og fag, og over tid, er vanskelig, enn si umulig. Særlig enklere er det ikke å konstruere indikatorer for den definisjon man måtte ha kommet fram til. I siste instans vil en vurdering av kvalitet måtte baseres på et vesentlig element av faglig skjønn. Men i det løpende arbeidet for å sikre og å utvikle kvalitet innenfor en institusjon eller et fag vil rent skjønnsmessige vurderinger og kvalitativ informasjon bli hengende i luften uten at det også sammenstilles en del kvantitative indikatorer. Slike indikatorer kan dels være rent deskriptive av typen studenttall, antall lærere, endringer over tid etc. Men indikatorene kan også ha et innhold som mer direkte måler kvalitet.

Fordi et sett av statistiske indikatorer må danne en basis i et kvalitetsutviklingsarbeid, men også fordi forfatterne av dette arbeidsnotatet har tatt utgangspunkt i arbeidet med StudData, er det kvantitative kvalitetsdata vi vil fokusere på.

## ***NOKUT og kvalitetssikring***

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning - NOKUTs virksomhet med kvalitetssikring er hjemlet i forskrift fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) av 2. januar:

- 1. Institusjoner under lov om universiteter og høyskoler og private høyskoler som er akkreditert etter lov om private høyskoler § 10a, skal ha systemer som tilfredsstillende dokumenterer kvalitetssikringsarbeidet og kan avdekke sviktende kvalitet.*
- 2. Kvalitetssikringssystemet skal omfatte alle prosesser som har betydning for studiekvaliteten, fra informasjon overfor mulige søkere til avslutning av studiet. Rutiner for studentevaluering av undervisning, selvevaluering og institusjonenes oppfølging av evalueringer, dokumentasjon av institusjonenes arbeid med læringsmiljøet, samt rutiner for kvalitetssikring av nye studietilbud, skal inngå.*
- 3. Institusjonene skal ha rutiner som sikrer kontinuerlige forbedringer av systemet.*
- 4. Organet fastsetter, i samråd med sektoren, kriterier som kvalitetssikringssystemet skal evalueres i forhold til.*

Departementet gir i samme forskrift NOKUT i oppdrag å forestå evalueringer i samtlige institusjoner i sykluser på ikke mer enn seks år. NOKUT uttrykker videre at selv om kvalitet ikke kan gis en entydig definisjon, er det tre forhold som står sentralt: kvalitet slik den framtrer for studentene, slik den tilfredsstillende anerkjente faglige mål, og slik den gir utdanningene samfunnsmessig relevans i vid forstand.

NOKUTs evalueringskriterier forholder seg ikke direkte til kvaliteten i utdanningene, men gjelder selv kvalitetssikringssystemet og institusjonenes kvalitetsarbeid. Det påpekes videre at et godt kvalitetssikringssystem både er et styringsinstrument for institusjonen og et praktisk redskap for jevnlig forbedringer i den løpende virksomheten. Formålet med et kvalitetssikringssystem er å sikre at utdanningsvirksomheten holder høy kvalitet og er i utvikling mot videre forbedringer.

Disse retningslinjene for NOKUTs arbeid henger naturlig sammen med at det er institusjonene som har ansvaret for å sikre og utvikle kvalitet. NOKUT skal således ikke vurdere kvaliteten i seg selv, men de prosedyrene og rutinene institusjonene har etablert for at kvaliteten skal være best mulig. Videre er det viktig å merke seg at kvalitetsarbeidet primært har et utviklingsformål: det viktigste er ikke å bedømme om noe er godt eller dårlig men å bidra til at det blir bedre.

De kriteriene NOKUT arbeider etter i sine evalueringer av kvalitetssikringssystemer er formulert i 10 punkter:

- 1. klargjøring av hvordan arbeidet med studiekvalitet inngår som en del av institusjonenes strategiske arbeid*
- 2. institusjonens definerte mål for kvalitetsarbeidet*
- 3. forankring av kvalitetsarbeidet i ledelsen på alle nivå i organisasjonen*
- 4. organisering av kvalitetsarbeidet i rutiner og tiltak som sikrer bred medvirkning, med definerte ansvarsforhold og myndighetsfordeling for de ulike ledd i arbeidet*
- 5. innhenting og behandling av data og informasjon fra evalueringer som er nødvendig for å gi tilfredsstillende vurderinger av kvaliteten i alle studieenheter, og akkumulert på overordnede nivå i institusjonen*
- 6. analyse av informasjonen og vurdering av måloppnåelse i kvalitetsarbeidet*

7. *bruk av resultatene fra kvalitetsarbeidet som grunnlag for beslutninger og tiltak, med sikte på å sikre og videreutvikle studiekvaliteten*
8. *klargjøring av hvordan kvalitetsarbeidet bidrar til ressursstyring og prioriteringer ved institusjonen (menneskelige ressurser, infrastruktur, service)*
9. *studentenes aktive medvirkning i kvalitetsarbeidet og fokus på det totale læringsmiljøet*
10. *en årlig rapport om kvalitetsarbeidet til institusjonens styre, som gir en helhetlig og overordnet vurdering av studiekvaliteten ved institusjonen og oversikt over opplegg og tiltak i kvalitetsarbeidet.*

Forskriftene til NOKUTs kvalitetsarbeid, samt de gjeldende kriteriene gir tross alt bare et rammeverk for vurderingene av kvalitetssystemene, mens den praktiske utformingen skjer gjennom de konkrete vurderingene foretatt av NOKUTs sakkyndige komiteer. Vi har derfor sett på et utvalg av evalueringsrapportene for statlige høgskoler, men i tråd med dette arbeidsnotatets fokus er det bare det som sies om datagrunnlaget i kvalitetssikringssystemet som omtales. Vi har valgt ikke å identifisere hvilke konkrete institusjoner uttalelsene gjelder.

Datagrunnlaget for kvalitetssikringssystemene er omtakt i kriterium 5 over, og der vi særlig bør merke oss formuleringen "... og akkumulert på et overordnet nivå i institusjonen." Det må med andre ord foreligge data som kan si noe om hele institusjonens virksomhet, og som gir et grunnlag for å sammenholde informasjon på tvers av avdelinger eller fagområder.

Et gjennomgående trekk ved de kvalitetssikringssystemene vi har sett på, er relativt ambisiøse opplegg for innhenting av informasjon, og der data skal danne grunnlag for å belyse alle aspekter ved kvalitet: studietilbudene, undervisningskvalitet og relevans. Informasjon kan være basert på både kvalitative og kvantitative data. Ved en av høgskolene skal det anvendes i stor grad formaliserte opplegg for rapportering fra studieledere eller faglærere, eller det nedsettes evalueringsutvalg bestående av studenter og ansatte som gir sine vurderinger. Andre institusjoner vektlegger i større grad innhenting av et gjennomgående sett av kvalitetsindikatorer basert på data om søkerne, opptaket, karakterstatistikk og studiegjennomstrømning. I tillegg planlegges det egne spørreskjemaundersøkelser for å innhente studentenes tilfredshet generelt eller med spesielle sider ved studiene og undervisningen.

Basert på beskrivelsen av systemene og de sakkyndige uttalelsene peker på et klart dilemma mellom enhetlige systemer med hovedvekt på sammenliknbare indikatorer og mer desentraliserte opplegg der kvalitative vurderinger har en større plass. I det første tilfellet er det dels en fare for at sammenstillingen av indikatorer i noen grad blir frikoplet fra det egentlige formålet, og det blir for svak kopling mellom data og anvendelse. I andre tilfeller blir datagrunnlaget for fragmentert og lite sammenliknbart. Et felles trekk ved de sakkyndige kommentarene er imidlertid at det er laget ambisiøse mål for datainnhenting som iallfall hittil ikke er mer enn delvis realisert. Det kan dermed synes å være en tendens til at det planlegges mer datainnhenting enn institusjonene reelt sett har kapasitet til å gjennomføre, og at denne delen av kvalitetssikringssystemet får karakter av planer og strategier som ikke er mulig å realisere. Institusjonenes kapasitet og kompetanse til å samle inn statistisk materiale er begrenset.

Det faktum at institusjonene ikke klarer å oppfylle sine ambisiøse mål for datainnhenting er kanskje et mindre problem enn at de har problemer med virkelig å nyttiggjøre seg de data man vil kunne innhente. Det kritiske punktet er dermed ikke mangelen på informasjon, men manglende kapasitet og kompetanse til å bruke informasjonen aktivt til overvåkning og forbedring av kvalitet.

I noen tilfeller er det pekt på at institusjonen synes å at en god strategi for å innhente sammenliknbarinformasjon som går på tvers av grunnenhetene, men at denne informasjonen i for liten grad anvendes i de grunnenhetene som tross alt har hovedansvaret for kvalitetssikringen. I andre tilfeller pekes det på det motsatte: at det er uklarhet i hvordan data kan bringes sammen på institusjonsnivå.

I forhold til mengden informasjon som planlegges eller innhentes, advares det mot evalueringstretthet. Det kan med andre ord se ut til at institusjonene i sine kvalitetssystemer etterstreber å hente inn for bredt anlagte datasett snarere enn å vurdere databehovene kritisk.

## ***Faren for rapporteringstretthet***

Et hovedprinsipp for Kvalitetssikringssystemet ved Høgskolen i Oslo, er at mye av ansvaret er desentralisert til avdelingene. Uten å skulle forskuttere en NOKUT-evaluering av dette systemet, er det problemer med koordinering av informasjonshenting samt sammenliknbarhet på tvers av enhetene som er de mest relevante problemene.

Det ligger en fare for at kvalitetssikring tolkes i svært tekniske termer og at det derfor utvikles relativt omfattende rutiner for datainnsamling. Systemer for kvalitetssikring kan lett utvikle en egendynamikk der innhenting av ulike typer data som kan belyse kvaliteten på utdanningen får en slags egenverdi. Datainnhenting kan i seg selv blir et slags bevis på at en tar kvalitetssikringsarbeidet alvorlig. Innsamling av ulike typer data i kvalitetssikringsøyemed er imidlertid ingen garanti for at det faktisk foregår kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Faren ved et omfattende rapporteringssystem er at det binder opp mye ressurser. Som det understrekes i HiOs plan for kvalitetssikring er det også viktig å utvikle systemer som ikke fører til rapporteringstretthet blant studenter og ansatte. Det er derfor viktig å ha en kritisk holdning til omfanget av rapporteringen. Spesielt gjelder dette innsamling av kvantitative data. Med dagens teknologi er det relativt enkelt å sende ut et evalueringsskjema. Dette opplever vi alle i ulike sammenhenger gjennom ulike markedsundersøkelser eller når vi for eksempel har overnattet på et hotell eller benyttet et offentlig transportmiddel.

Evalueringstretthet er svært uheldig av to grunner. For det første fører det som regel til lav svarprosent, noe som svekker påliteligheten og dermed nytten av datamaterialet. En annen fare er at rapporteringstretthet kan føre til en generell skepsis og motstand mot høgskolens kvalitetssikrings og kvalitetsutviklingsarbeid generelt.

En forutsetning for at rapportering om utdanningskvalitet ikke skal føre til rapporteringstretthet er for det første å begrense hyppigheten og omfanget av rapporteringen til et minimum. Det er derfor viktig å samordne databehov lokalt og sentralt slik at dette kan ivaretas innenfor rammen av samme rapportering. Selv om det er enkelt å lage spørreskjema, er det ressurskrevende å lage korte og gode spørreskjema. Generelt er det lett for at en spør om en rekke forhold som det hadde vært interessant å vite noe om, men som ikke strengt tatt er nødvendig å spørre om. Alle som har erfaring med spørreskjemaundersøkelser vet at det er svært vanskelig og arbeidskrevende å utforme gode spørsmål. Selv når det er nedlagt et omfattende forarbeid opplever vi til stadighet at enkelte spørsmål ikke fungerer enten fordi

spørsmål er uklare og kan ha blitt misforstått eller fordi måten spørsmålet er stilt på gjør svarene svært vanskelig å tolke. Gode og relevante spørsmål er ikke bare viktig av hensyn til datakvaliteten, det bidrar også til å skape tillit og kan redusere faren for at det utvikles rapporteringstretthet.

Et annet moment det er viktig å ta med i betraktning før en samler inn nye data er at det er ressurskrevende å analysere dem. Ofte utnyttes derfor datamateriale bare i begrenset grad. Fremfor å samle inn nye data bør en derfor vurdere om det kan være mer formålstjenelig å bruke ressurser på å analysere data som er samlet inn tidligere. Som vi vil komme tilbake til senere i notatet tyder all erfaring på at mønstre er svært stabile over tid.

For å redusere behovet for ulike rapporteringer er det viktig å trekke veksler det som allerede finnes av datakilder. Database for høyere utdanning (DBH), Felles studentsystem (FS) og Samordna opptak (SO) inneholder opplysninger som belyser studentenes søkerpreferanser til høyere utdanning, karakterer og fordypningspoeng fra videregående skole, studiegjennomføring, frafall og resultater til eksamener. Utfordringen ligger i stor grad å bedre tilgjengeligheten og tilretteleggingen slik at dataene kan brukes i kvalitetssikringsarbeidet. Som vi vil komme nærmere inn senere i dette notatet ligger det også mange muligheter i StudData som drives av Senter for profesjonsstudier.

En måte å redusere omfanget av rapporteringen er å utvikle alternativer til tradisjonelle rapporteringsrutiner. Muntlige tilbakemeldinger kan i mange tilfeller være vel så verdifulle som en avkrysning på et skjema. En enkel prosedyre er for eksempel å be studentene bruke ett minutt på slutten av hver forelesning på å skrive en setning om hva de har lært og en setning om hva de synes var uklart. Arkene som er anonyme samles inn av læreren som deretter går gjennom et utvalg av disse tilbakemeldingene (hvis det er få kan læreren selvfølgelig gå gjennom alle) og bruker informasjonen som introduksjon i neste forelesning. Dette er eksempel på en form for kvalitetssikring som ikke bare gir læreren umiddelbar respons på undervisningen, det bidrar også til å stimulere studentenes læringsprosesser ved at de ved avslutningen av hver forelesning må reflektere over egen læring. Lærerne ved høgskolen har alltid gjennomført en rekke slike enkle typer tilbakemeldinger. I et kvalitetssikringssystem er det viktig å utvikle et bredt repertoar av metoder og prosedyrer og forankre dem



organisatorisk. Studentevalueringer av undervisningen er ikke bare et forhold mellom studenter og lærere, det bør også involvere den lokale ledelsen.

Før høgskolen lokalt eller sentralt går ut og gjennomfører en skriftlig rapportering eller spørreundersøkelse bør en stille følgende spørsmål:

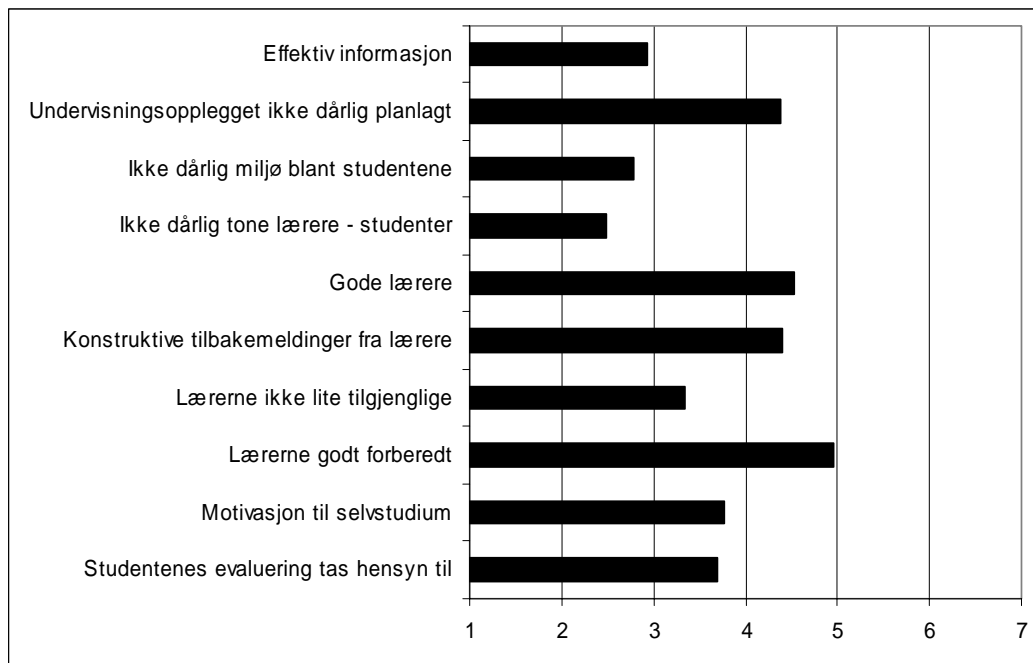
- Hva kan vi belyse med basis i eksisterende datakilder?
- Hva slags informasjon er helt nødvendig å samle inn og hvor ofte må vi gjøre det?
- Har vi samordnet lokale og sentrale databehov?
- Kan kvalitetssikringen ivaretas gjennom enkle og uformelle rutiner og prosedyrer?

## **Kriterier for hva som er ”mye” og hva som er ”lite”**

Fordelen med kvantitative data er at det relativt enkelt å gi en oversikt over resultatene av undersøkelsen. Problemet er imidlertid at det ofte er vanskelig å tolke slike resultater, vi mangler ofte informasjon for å kunne vurdere om noe er ”mye” eller ”lite”. Ulempen med kvantitative resultater er at de sier ingen ting i seg selv, de må relateres til noe for å kunne tolkes. Høgskolen har lagt opp til et desentralisert kvalitetssikringssystem. Dette kan vanskeliggjøre mulighetene for komparasjon.

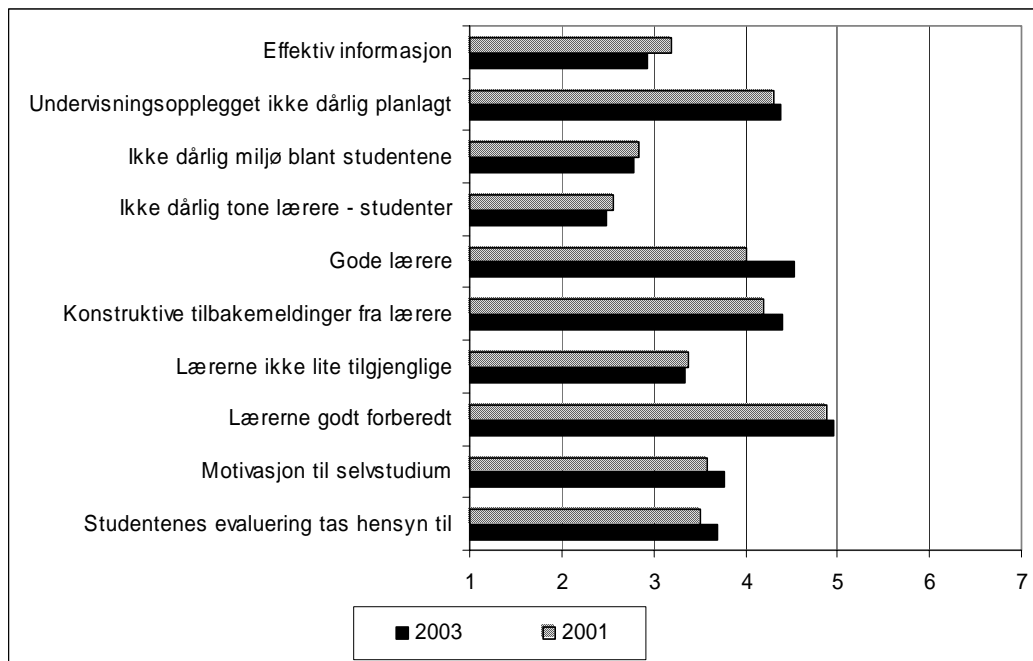
For å illustrere hvor vanskelig det er å tolke data uten å sammenligne og hvilke muligheter det ligger ved ulike former for komparasjon har vi tatt utgangspunkt i resultater fra StudData. Hvordan denne databasen kan utnyttes i Høgskolens kvalitetssikring vil vi komme tilbake til senere.

Som del av StudData-undersøkelsen fikk alle studenter ved Høgskolen i Oslo som gikk i sitt tredje studieår våren 2003 et spørreskjema. Her ble de blant annet bedt om å vurdere hvor enig de var i ulike 24 påstander om lærere og undervisningsopplegg på en skala fra 1 (uenig) til 7 (enig). I figur 1 presenteres studentenes vurdering av noen av disse utsagnene.



**Figur 1** Studentenes gjennomsnittlige "enighet" i ulike påstander om lærere og undervisning. (1=uenig og 7=enig). Høgskolen i Oslo 2003.

Hvis en gjennomfører en undersøkelse på en enkelt utdanning vil en ikke ha andre muligheter til å vurdere hva som er mye og lite enn å sammenligne hvordan studentene svarer på de ulike påstandene. Hvordan studentene bruker skalaen vil imidlertid variere mellom spørsmål. Ser vi på svarprofilen synes det som studentene er mest fornøyd med planleggingen av undervisningen, at lærere er gode, godt forbered og gir konstruktive tilbakemeldinger. Dette kan tolkes positivt, men det er vanskelig å vite sikkert. Kanskje er det vanlig at studenter prøver å gi positive tilbakemeldinger til lærerne, eller kanskje er det ikke lærerne som kommer godt ut, men at de øvrige sidene ved studiet som kommer dårlig ut. Når studentene vurderer miljøet blant studentene som bedre enn "tonen" mellom lærere og studenter, kan vi ikke vite sikkert om de egentlig er mer fornøyd med det første enn det siste. Hvis vi tar utgangspunkt i at studentene har ulike oppfatninger om undervisningen, er det vanskelig å vurdere hvor stor andel av studentene som kan oppleve at deres evaluering av undervisningen blir tatt hensyn til.

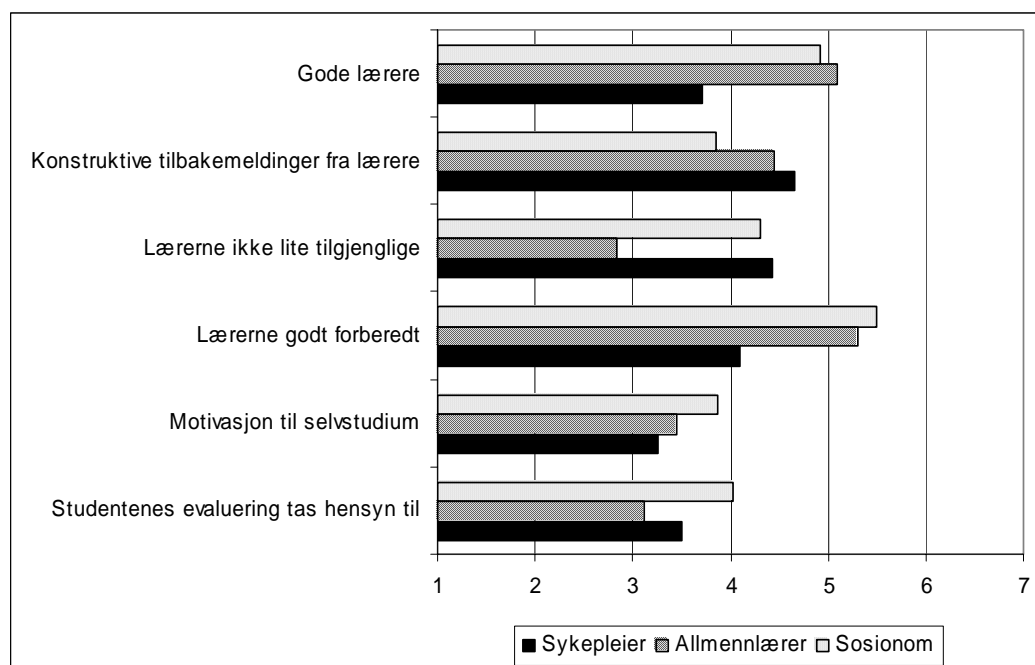


**Figur 2 Studentenes gjennomsnittlige "enighet" i ulike påstander om lærere og undervisning i 2001 og 2003. (1=uenig og 7=enig). Høgskolen i Oslo.**

Selv om en organiserer undersøkelser ved bare en avdeling eller en utdanning vil en ha mulighet til å foreta samme undersøkelse flere ganger slik at en kan sammenligne utviklingen av resultatene over tid. Figur 2 viser hvordan studenter i sitt tredje studieår ved Høgskolen vurderte noen påstander om lærere og undervisning i 2001 og 2003. Hovedfunnet er at mønstret har holdt seg svært stabilt. Studentene er litt mindre fornøyd med informasjonen og litt mer fornøyd med lærerne i 2003 enn to år tidligere. Erfaring fra sammenligninger resultater over tid viser svært ofte en overraskende stabilitet. Dette gjelder også i tilfeller der en forventer at reformer har ført til endringer. Tidsserier løser derfor i liten grad de tolkningsproblemer vi skisserte i forhold til figur 1. Sammenligning over tid kan imidlertid være relevant hvis en ønsker å undersøke om et tiltak har hatt effekter. Når en står overfor store endringer av undervisning og studieopplegg bør det vurderes om det kan være hensiktsmessig å foreta en undersøkelse ikke bare i etterkant, men også i forkant av reformene.

En større grad av koordinering og samordning av datainnsamling ved Høgskolen vil muliggjøre sammenligning mellom utdanninger. Dette gir et helt annet grunnlag for å vurdere hva som er "mye" og "lite". Som det fremgår av figur 3 er sykepleierstudentene i mindre grad enig i at lærerne er gode og at de er godt forberedt enn allmennlærer- og sosionomstudentene.

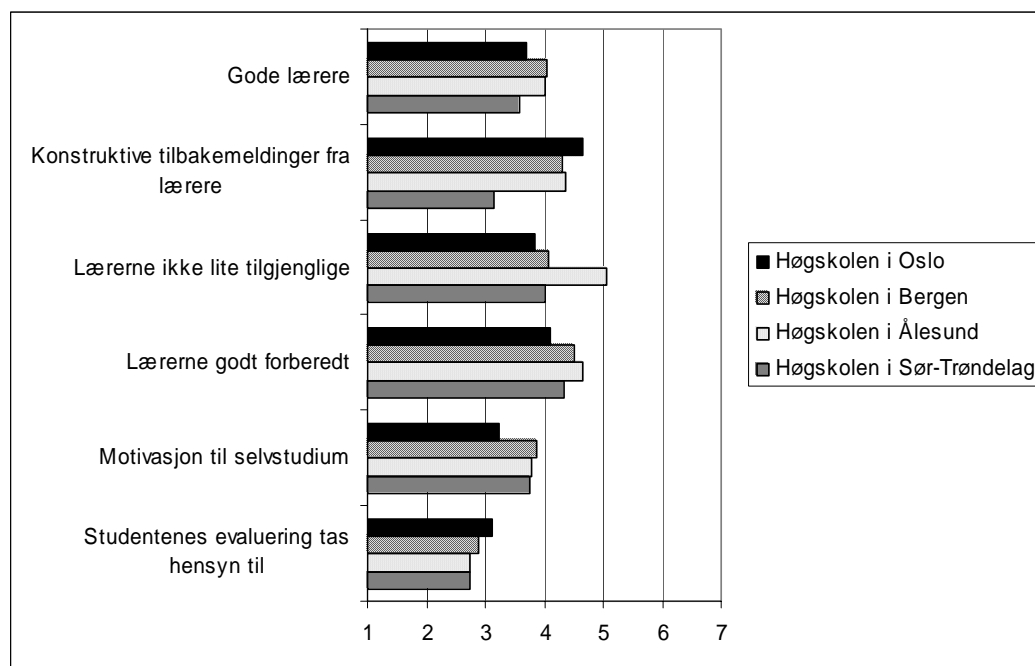
Allmennlærerstudentene er derimot mindre fornøyd med lærernes tilgjengelighet enn studentene innenfor de øvrige utdanningsgruppene. Figuren viser at denne typen sammenligning er svært nytt i en tolkning av resultatene. Det er imidlertid viktig å understreke at det ikke er gitt at forskjellene skyldes forskjeller i studiekvalitet. Forskjeller kan for eksempel ha sammenheng med studentenes forkunnskaper og interesse for utdanningen og det kan ha sammenheng med fagenes egenart. Når allmennlærerstudentene er mindre fornøyd med lærernes tilgjengelighet kan det skyldes studiets organisering ikke at lærerne er spesielt avvisene overfor studenter. Sammenligninger mellom utdanninger gir imidlertid grunnlag for å stille spørsmål ved hvorfor det er slike forskjeller.



**Figur 3 Studentenes gjennomsnittlige "enighet" i ulike påstander om lærere og undervisning, etter utdanningstype. (1=uening og 7=enig). Høgskolen i Oslo 2003.**

Problemet med å sammenligne ulike utdanninger er at det kan være vanskelig å vite om forskjeller mellom fag er uttrykk for kvalitetsforskjeller eller om forskjellene har sammenheng med andre forhold. Den store andelen praksis i sykepleierstudiet kan for eksempel medføre en del problemer som er spesifikke for dette studiet. For å undersøke dette nærmere kan det være interessant å sammenligne de ulike utdanningene på tvers av læresteder. Dette er vanligvis vanskelig å få i regi av de enkelte utdanningene. Figur 4 viser at sykepleierstudentene ved Høgskolen i Oslo ikke skiller seg vesentlig fra studentene ved de øvrige lærestedene i sin vurdering av de ulike påstandene om lærere og undervisning, bortsett

fra at studentene i noe mindre grad oppgir at studiet gir motivasjon til selvstudiet. Et relevant spørsmål er om dette skyldes studentene, studieopplegget eller kanskje har sammenheng med at sykepleierutdanningen i Oslo er større enn ved de andre lærestedene. Likeledes kunne det være interessant å undersøke om det er noen spesielle grunner til at studentene ved sykepleierutdanningene i Ålesund er mer fornøyde med lærernes tilgjengelighet.



**Figur 4** Sykepleierstudentenes gjennomsnittlige ”enighet” i ulike påstander om lærere og undervisning, etter lærested. (1=uening og 7=enig). 2003.

Det å sammenligne på tvers av læresteder kan i en del sammenhenger være en forutsetning for å kunne gi en fullgod tolkning av dataene. I en undersøkelse som Senter for profesjonsstudier utførte på oppdrag av Sykepleierforbundet ble det blant annet fokusert på et spørsmål der studentene ble bedt om å vurdere hvor sannsynlig det ville være at de ville valgt samme type utdanning og samme type lærested hvis de skulle valgt på nytt. En større andel av sykepleierstudentene enn av fysioterapi-, allmennlærer- og sosialfagsstudentene oppga at de ville valgt samme utdanning, mens en markert lavere andel av sykepleierstudentene ville valgt et annet lærested. Det er rimelig å tolke dette som at sykepleierstudentene er fornøyd med yrkesvalget men er misfornøyd med utdanningen. Sammenligning av sykepleierutdanningen ved ulike læresteder viste imidlertid at andelen som oppgir at de ville valgt et annet lærested er omtrent den samme ved alle læresteder (Smeby 2004).

**StudData**

Da Senter for profesjonsstudier startet utviklingen av en database for studie av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse i 2000, var formålet i første rekke for å utvikle et godt datagrunnlag for å drive forskning på dette feltet. Det har imidlertid hele tiden vært understreket at databasen også bør utnyttes i kvalitetsutviklingsarbeidet ved høgskolene. Dette fremheves også i planen for kvalitetssikring ved Høgskolen i Oslo. I forbindelse med oppstarten av et nytt panel våren 2005 har Senter for profesjonsstudier også merket seg at andre høgskoler ser StudData som et viktig element i kvalitetssikringen blant annet fordi det gir mulighet til komparasjon på tvers av læresteder.

StudData er en database hvor individer undersøkes fra starten på profesjonsutdanningen, i siste semester av profesjonsutdanningen (allmennlærere undersøkes i slutten av 3. studieår) og ca 2 år og 5 år etter de har avsluttet grunnutdanningen (tabell 1). Databasen omfatter tre kull, de som begynte høsten 2000, de som begynte høsten 1998 (men som først ble undersøkt i siste semester av grunnutdanningen våren 2001), og de som begynte høsten 2004 som vil få sitt første skjema våren 2005. Undersøkelsen er finansiert av Høgskolen i Oslo og Norges forskningsråd.

**Tabell 1 Oversikt over når data blir samlet inn i StudData-1, StudData-2 og StudData-3.**

Fase	1	2	3	4
	Starten av utdanningen	Slutten av utdanningen	2 år etter utd. slutt	5 år etter utd. slutt
StudData-1:	H-2000	V-2003	V-2006	H-2008
StudData-2:		V-2001	V-2004	H-2007
StudData-3:	V-2005	V-2007	V-2010	H-2012

StudData-1 omfatter nå 26 profesjonsutdanning ved 8 utdanningsinstitusjoner. Den omfatter nesten alle utdanninger ved Høgskolen i Oslo, samt et utvalg av hovedsaklig tilsvarende utdanninger ved andre læresteder. Det er delt ut ca 3500 spørreskjema og svarprosenten har ligget i overkant av 70 prosent. I StudData-3 vil flere store profesjonsutdanninger bli inkludert og vi regner med at det vil bli delt ut ca 6500 skjema våren 2005. For en nærmere presentasjon av StudData vises til <http://www.hio.no/studdata>.

Sentrale tema i de to første fasene er studentenes motivasjon for å velge utdanning og yrke, tidligere utdanning og forkunnskaper, tidsbruk og studiestrategier, vurderinger og erfaringer

med utdanning og forventninger til det fremtidige yrket. I fase 3 og 4 står møtet med yrkeslivet i fokus og sentrale tema er hvordan de vurderer kompetansekravene i jobben, videre kvalifisering i yrket, tilpasninger til arbeidsmarkedet, mobilitet og yrkeskarrierer. Data fra fase-1 og fase-2 omfatter en rekke variabler som en finner igjen i en rekke tilsvarende undersøkelser som gjennomføres innenfor enkeltutdanninger. StudData gir imidlertid mulighet til komparasjon mellom ulike utdanninger og på tvers av læresteder. Ved at individene følges over tid gir StudData også muligheter for en rekke interessante analyser av forholdet mellom utdanning og profesjonell yrkesutøvelse: I hvilken grad er det en sammenheng mellom studentenes vurdering av utdanning og senere yrkesløp? Er det de mest aktive og motiverte studentene som fortsetter i yrket, eller er det nettopp disse som faller fra? Er sammenheng mellom studentenes studieutbytte, hva slags jobb de ender opp i og hvordan de kvalifiserer seg videre?

En åpenbar svakhet ved StudData som grunnlag for kvalitetssikring er at basen bare omfatter tre kull. Erfaringer så langt indikerer imidlertid at mønstrene er overraskende stabile over tid. Dette tilsier at det ikke er behov for svært hyppige undersøkelser. Likevel kan den hyppigheten det er lagt opp til i StudData være for begrenset til å ivareta informasjonsbehovet i et kvalitetssikringssystem. Det kan derfor være behov for å supplere StudData med andre undersøkelser. Det bør imidlertid vurderes om det kan være formålstjenelig å bruke spørsmål fra StudData også i slike undersøkelser ut fra at disse spørsmålene er relativt velutviklet og utprøvd og fordi det gir mulighet for sammenligning. Selv om StudData inneholder en rekke spørsmål som er relevante kvalitetssikringssammenheng og også inneholder en del utdanningsspesifikke spørsmål, er det åpenbart at det er spørsmål som blir utilstrekkelig belyst i undersøkelsen. I tråd med det som er sagt tidligere vil vi imidlertid understreke viktigheten av å koordinere ulike typer datainnsamlinger for å unngå rapporteringstretthet. Hvis kullene som inngår i StudData også blir utsatt for flere ulike spørreundersøkelser er det all grunn til å frykte at dette vil gå ut over svarprosenten. En forutsetning for at StudData skal kunne være en ressurs i kvalitetssikringsarbeidet er at institusjonene og de enkelte fagmiljøene som inngår i undersøkelsen legger forholdene til rette på en slik måte at svarprosenten ikke undergraves. StudData er en langsiktig satsning på tvers av institusjoner noe som innebærer at Senter for profesjonsstudier i svært begrenset grad kan tilpasse undersøkelsestidspunkt hvilke kull som skal inngå etter lokale ønsker og behov.

StudData er en database som Høgskolen sentralt og de enkelte fagmiljøene kan utnytte med utgangspunkt i sine respektive behov, så lenge hensynene til respondentenes anonymitet blir ivarettatt. Det er også mulig å under visse forutsetninger å koble StudData med registerdata fra for eksempel FS. Et lite prosjekt Senter for profesjonsstudier har gjennomført for Studieadministrasjonen har bidratt til å belyse frafallsproblematikk med utgangspunkt i en slik kobling (Mastekaasa & Smeby 2004). Mye av utfordringen i forhold til å utnytte StudData i kvalitetssikringsarbeidet ligger i å avsette ressurser til analyser. Det er grunn til å understreke at det er langt mindre ressurskrevende å analysere foreliggende data enn å samle inn og analysere egne. Senter for profesjonsstudier har utgitt en del rapporter for å gjøre resultater kjent (f.eks. Dæhlen 2002, Aamodt & Terum 2003) og forskere innenfor enkelte fagmiljøer har trukket veksler på datamaterialet i egen forskning. Senteret har imidlertid ikke kapasitet til å imøtekomme analysebehov i tilknytning til kvalitetssikringsarbeidet.

## **Avslutning**

Høgskolen i Oslo har i sin plan for kvalitetssikring lagt stor vekt på å desentralisere ansvaret. Det er gode grunner til å forankre kvalitetssikringsarbeidet lokalt. Uten en slik forankring vil kvalitetssikrings- og kvalitetsutviklingsarbeidet lett bli et tomt ritual. I dette notatet har vi imidlertid understreket at tolkning av kvantitative data i stor grad forutsetter mulighet til å sammenligne på tvers av utdanninger og gjerne også på tvers av læresteder. Vi har også understreket at for å unngå rapporteringstretthet er det viktig å begrense rapportering til et minimum og koordinere lokal og sentrale informasjonsbehov. *Begge disse forholdene tilsier at høgskolen sentralt må spille en viktig rolle i disse prosessene og bidra til å kvalitetssikre kvalitetsdataene.*

Vi har i dette notatet fokusert på muligheter og begrensninger ved kvantitative data i kvalitetssikring av Høgskolens utdanningstilbud. Dette fokuset har sammenheng med at vår erfaring og kompetanse først og fremst er knyttet til kvantitative metoder og det betyr på ingen måte at vi underkjenner verdien av andre typer data. Tvert imot er vi overbevist om at et godt kvalitetssikringssystem er avhengig av et mangfold av tilnærminger og metoder og av systematisk bruk av enkle, uformelle og direkte former for tilbakemelding.



## **Referanser**

- Dæhlen, M. (2002): *Minoritets- og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo. Om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*, Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier. (HiO-rapport 2002 nr 7.)
- Mastekaasa, A. & Smeby, J.-C. (2005): Educational choice and persistence in male and female dominated fields, Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier. (Arbeidsnotat).
- Smeby, J.-C. (2004): Tilfredshet med utdanningen, i B. Abrahamsen & J.-C. Smeby (red.): *Sykepleierstudenten - Rekruttering, studietilfredshet og studieutbytte*, Oslo: Høgskolen i Oslo. (HiO-rapport 2004 nr 7.)
- Aamodt, P. O. & Terum, L. I. (red.) (2003): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*, Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier (HiO-rapport 2003 nr 8).