Undervisningsevaluering på de videregående uddannelser



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Undervisningsevaluering på de videregående uddannelser

Undersøgelse
2015

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Undervisningsevaluering på de videregående uddannelser

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-822-6
Foto: Søren Svendsen

Indhold

Forord 7

1 Resume 9

2 Indledning 13

2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål 14

2.1.1 Design, metoder og datakilder 15

2.1.2 Deskstudy 15

2.1.3 Selvevalueringer til institutionsakkreditering 15

2.1.4 Interview på institutionerne 15

2.2 Projektgruppe 16

2.3 Rapportens opbygning 16

3 Formål og udbytte 19

3.1 Undervisningsevalueringernes forskellige formål 19

3.2 Undervisningsevaluering for at styrke læring 20

3.3 Undervisningsevaluering som katalysator for dialog 21

3.4 Undervisningsevaluering som kvalitetssikring/-udvikling 22

3.5 Undervisningsevaluering som symbol på inddragelse 23

3.6 Udbyttet af undervisningsevaluering 24

3.6.1 Initiativer rettet mod ledelse, indhold og rammer 24

3.6.2 Undervisningsevaluering som dialogskabende redskab 25

4 Udfordringer ved at gennemføre undervisningsevalueringer 27

4.1 Undervisernes ejerskab til undervisningsevalueringer 27
4.1.1 Erfaringer med at løse ejerskabsudfordringen 29
4.2 De studerendes deltagelse 30
4.2.1 Erfaringer med at løse deltagelsesudfordringen 32
4.3 Brugbarhed og validitet af undervisningsevalueringer 33
4.3.1 Erfaringer med at løse udfordringer med hensyn til brugbarhed og validitet 34
4.4 Ressourceindsats forbundet med undervisningsevaluering 34
4.4.1 Erfaringer med at løse udfordringer relateret til ressourceindsats 35

5 Dilemmaer i valg af model for undervisningsevaluering 37

5.1 Balancen mellem kontrol og udvikling 37
5.1.1 Kontrolorienterede elementer 38
5.1.2 Udviklingsorienterede elementer 38
5.1.3 Kontrol- og udviklingsorienterede elementer 39
5.2 Balancen mellem central og decentral styring 40
5.2.1 Central model for undervisningsevaluering 41
5.2.2 Decentral model for undervisningsevaluering 42
5.2.3 Balancen mellem central og decentral styring er vigtig 43
5.3 Fokus i evalueringsspørgsmålene 44
5.3.1 Fire forskellige fokusområder 44
5.3.2 Fokusområde influerer på opfattelsen af undervisningsevaluering 45
5.4 Dialog om evalueringsresultater 47
5.4.1 Den nærkollegiale dialog 47
5.4.2 Dialogen mellem underviser og leder 48
5.4.3 Den fællesfaglige plenumdialog 48
5.4.4 Den formelle institutionelle dialog 49
5.4.5 Dialogen med de studerende 49
5.4.6 Dialog skal inddrage og ikke tage afsæt kun i negative evalueringer 51

6 Perspektiver for undervisningsevaluering 53
6.1 Klart formål og rammesætning 54
6.2 En understøttende kvalitetskultur 55
6.3 Engagerede aktører 55
6.4 Gode spørgsmål og metoder 56
6.5 Kvalitet i fokus på institutionerne 56

7 Litteratur 59

Appendiks
Appendiks A: Datagrundlag og metode 61
Appendiks B: English summary 65

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger med denne rapport en undersøgelse af de videregående uddannelsers anvendelse af undervisningsevaluering.

Undersøgelsen belyser, hvordan man lokalt på de enkelte uddannelser arbejder med undervisningsevaluering. Den fokuserer særligt på de muligheder og barrierer, der er for at få et værdifuldt udbytte af undervisningsevaluering, når man ser på tværs af institutioner og uddannelser.

Rapporten indeholder erfaringer med undervisningsevaluering fra både universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier. Det er hensigten, at institutionerne kan bruge dette indblik som inspiration til at videreudvikle deres egen evalueringspraksis.

Jeg håber, rapporten kan danne grundlag for refleksion hos studie- og uddannelsesledere, undervisere, studerende og andre, der arbejder med at udvikle kvaliteten af uddannelser og undervisning.

Samtidig håber jeg, at rapporten vil blive en anledning til at styrke opmærksomheden på dialogen mellem undervisere, studerende og ledere om undervisningen. Øget undervisningskvalitet kræver en indsats hos alle parter.

En tak skal rettes til de deltagende institutioner og de mange ansatte og studerende, som har medvirket i undersøgelsen.

Undersøgelsen, der er en del af EVA's handlingsplan for 2014, er gennemført i perioden fra august 2014 til marts 2015.

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

1 Resume

Denne rapport handler om arbejdet med undervisningsevaluering på de videregående uddannelser og de udfordringer, som institutionerne møder med hensyn til at få resultaterne fra undervisningsevalueringerne omsat til kvalitetsforbedringer. Rapporten peger på en række forhold, som har stor betydning for, om det lykkes at få et værdifuldt udbytte af undervisningsevalueringerne.

Rapportens relevans, målgruppe og kontekst
Undervisningsevalueringer bliver ofte fremhævet som et vigtigt redskab til løbende forbedring af kvaliteten af undervisningen. Det fremgår eksempelvis af institutionsakkrediteringens krav om, at de enkelte institutioner løbende og regelmæssigt skal gennemføre undervisningsevalueringer, og at resultaterne efterfølgende skal anvendes systematisk til at understøtte de studerendes læring og opnåelse af læringsmål. Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget) har ligeledes fremhævet betydningen af undervisningsevaluering i sine rapporter. Udvalget peger imidlertid på, at undervisningsevalueringernes potentiale ikke er fuldt realiseret med hensyn til løbende at styrke undervisningskvaliteten og udvikle den enkelte underviser. Denne rapport fokuserer på 12 uddannelsers erfaringer med de udfordringer og muligheder, der er med hensyn til at få undervisningsevalueringerne til at bidrage til kvalitetsudviklingen på de videregående uddannelser.

Rapporten henvender sig til institut-, studie- og uddannelsesledere, undervisere og kvalitetsmedarbejdere, som her kan få et indblik i, hvordan man andre steder arbejder med undervisningsevaluering i forskellige kontekster. Rapporten lægger vægt på at formidle eksempler på løsninger, som uddannelserne anvender for at få undervisningsevalueringer til at bidrage til en positiv udvikling.

Resultater
Rapporten viser helt overordnet, at undervisningsevalueringerne har to vigtige funktioner i arbejdet med at udvikle kvaliteten på uddannelserne. For det første bidrager evalueringerne med helt konkret viden, som institutionerne anvender som grundlag for tilpasninger og ændringer af uddannelserne og undervisningen. Fx fører evalueringer til ændringer i undervisningens indhold, nye

arbejdsformer og justeringer i placeringen af fag og moduler. For det andet skaber evalueringerne anledninger til, at kvalitet løbende bliver sat på dagsordenen og drøftet i formelle og ikke-formelle fora. Fx har undervisere dialoger med studerende om tolkningen af evalueringsresultater, team af undervisere diskuterer behovet for opfølgning i de enkelte fag og moduler, og ledere diskuterer kritiske evalueringsresultater med de enkelte undervisere.

Samtidig viser rapporten, at institutionerne har betydelige udfordringer med at få et værdifuldt udbytte af anstrengelserne. EVA vurderer, at mange af de konkrete udfordringer skyldes manglende sammenhæng i den lokale evalueringspraksis. Udfordringerne kan således i vidt omfang føres tilbage til, at institutionerne har vanskelig ved at skabe en tydelig sammenhæng mellem det formulerede formål med undervisningsevalueringerne, den bagvedliggende kvalitetskultur, de relevante parters roller og ansvar samt metoder og indhold i undervisningsevalueringerne. De interviewede ledere, undervisere og studerende tillægger evalueringerne mindre værdi, når de har oplevelsen af, at tingene ikke peger i samme retning. Den afledte konsekvens kan være, at undervisningsevalueringerne opfattes som en belastning, der tager ressourcer og fokus fra kerneaktiviteten, frem for at blive betragtet som et redskab, der bidrager til kvalitetsudviklingen.

Fire konkrete udfordringer i arbejdet med undervisningsevalueringer

Undersøgelsen har identificeret fire gennemgående udfordringer, som institutionerne møder, når de gennemfører undervisningsevalueringer:

1 Det er ikke alle undervisere, der tager ejerskab til undervisningsevalueringerne. Undervisernes manglende ejerskab kan bl.a. skyldes den måde, som undervisningsevalueringerne organiseres og gennemføres på, eller den lokale kvalitetskultur.
2 De studerende deltager ofte ikke i undervisningsevalueringerne. Den manglende deltagelse kan bl.a. hænge sammen med tidspunktet, hvor evalueringerne gennemføres, og en opfattelse hos de studerende om, at evalueringerne ikke bliver fulgt op.
3 Undervisere kan være skeptiske over for evalueringernes brugbarhed og validitet. Undervisernes skepsis kan bl.a. være resultat af en lav studenterdeltagelse eller en kritisk holdning til de spørgsmål, som de studerende bliver stillet i evalueringerne.
4 Nogle undervisere opfatter undervisningsevalueringerne som meget ressourcekrævende. Det kan bl.a. være i de tilfælde, hvor underviserne selv står for design, gennemførelse og opfølgning, eller der hvor evalueringerne er meget omfattende.

Dilemmaer, der skal håndteres

Institutionerne skal træffe en række valg, når de fastlægger deres model for undervisningsevaluering. Undersøgelsen peger på, at institutionerne særligt skal fokusere på at håndtere fire dilemmaer for at få et værdifuldt udbytte af deres indsats:

1 Balancen mellem kontrol og udvikling. Institutionerne skal beslutte sig for en hensigtsmæssig vægtning mellem de elementer, der opleves som hhv. kontrol og udvikling, så vægtningen reflekterer formålet med undervisningsevalueringerne bedst muligt
2 Balancen mellem central og decentral styring. Institutionerne skal overveje den hensigtsmæssige fordeling mellem hvilke dele af undervisningsevalueringerne, der håndteres centralt, og hvilke der håndteres decentralt, for på den ene side at sikre ensartethed mellem uddannelserne og på den anden side lokalt ejerskab ude på uddannelserne.
3 Fokus i undervisningsevalueringerne. Institutionerne skal overveje i hvilken grad, evalueringerne skal fokusere på underviserne og undervisningen eller på de studerendes læring og indsats, så fokus afspejler evalueringernes formål og den efterspurgte viden.
4 Dialogen om evalueringsresultaterne. Institutionerne skal prioritere drøftelser om evalueringsresultaterne blandt undervisere, mellem leder og underviser og mellem undervisere og studerende. De skal dog samtidig overveje, hvordan de afbalancerer hensynet mellem behovet for inddragelse og ressourceforbruget på dialogerne.

Om datagrundlaget

Rapporten er baseret på en kvalitativ undersøgelse på fem videregående uddannelsesinstitutioner og 12 af deres uddannelser. EVA har gennemført besøg på hver af de fem institutioner og har i den forbindelse interviewet studie- og uddannelsesledere, undervisere og studerende. Forud for de enkelte besøg blev der foretaget et telefoninterview med institutionens kvalitetschef eller en kvalitetsmedarbejder for at få et tværgående blik på procedurer og praksisser inden for den enkelte institution.

EVA gennemførte i alt interview med 5 kvalitetschefer/kvalitetsmedarbejdere, 11 uddannelsesledere, 29 undervisere og 28 studerende fra de fem institutioner.

EVA har udvalgt de fem institutioner ud fra, at de allerede har deltaget i institutionsakkreditering. Udvælgelsen bygger på en antagelse om, at institutionerne frem til institutionsakkrediteringen har arbejdet indgående med deres kvalitetssikringssystemer, herunder med at udvikle deres praksis med hensyn til undervisningsevaluering. De udvalgte institutioner har derfor for nyligt gjort sig refleksioner over og eventuelt ændret eller justeret denne praksis, hvilket gør dem særligt relevante at inddrage i undersøgelsen.

Undersøgelsens datagrundlag giver dermed mulighed for en nuanceret og perspektivrig viden om, hvordan de videregående uddannelsesinstitutioner aktuelt arbejder med undervisningsevaluering.

2 Indledning

Kvalitetsudvikling af undervisningen på de videregående uddannelser står højt på dagsordenen i den danske uddannelsesdebat. Et af redskaberne til at styrke kvaliteten af undervisningen er undervisningsevaluering.

Alle videregående uddannelsesinstitutioner er forpligtede til at arbejde systematisk og regelmæssigt med at sikre og udvikle kvaliteten af deres uddannelser og undervisning – herunder at arbejde med undervisningsevaluering.

I kriterierne for institutionsakkreditering er der krav om, at institutionerne gennemfører løbende og regelmæssige studenterevalueringer, og at resultaterne herfra finder systematisk anvendelse. Evalueringerne skal være en del af den praksis, som sikrer, at uddannelserne har det rette niveau samt et fagligt indhold og en pædagogisk kvalitet, som understøtter de studerendes læring og opnåelse af uddannelsens mål[1].

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget) fremhæver i sin anden rapport, bl.a. med reference til institutionsakkreditering, at undervisningsevaluering er væsentligt for udviklingen af undervisningskvalitet. Udvalget peger på, at undervisningsevaluering kan være et konkret ledelsesredskab til at styrke undervisningskvaliteten og udvikle den enkelte underviser[2]. Kvalitetsudvalget pointerer endvidere, at potentialet i undervisningsevalueringerne ikke er fuldt udnyttet. Udvalget anbefaler åbenhed om resultaterne og påpeger, at en systematisk ledelsesopfølgning er afgørende for, at evalueringerne i højere grad kan bidrage til udvikling af kvaliteten.

Selvom potentialet ifølge Kvalitetsudvalget ikke er fuldt realiseret, har institutionerne gennem en årrække arbejdet på at professionalisere deres kvalitetsarbejde med udviklingen af omfattende

[1] Vejledning om institutionsakkreditering, *Danmarks Akkrediteringsinstitution (2013).*
[2] Høje mål – fremragende undervisning i videregående uddannelse. *Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2014).*

kvalitetssystemer. Kvalitetsarbejdet er i dag præget af en højere grad af systematik, central styring og støtte samt mere skriftlighed end tidligere[3]. Som led i denne udvikling har institutionerne også fokuseret på at styrke deres arbejde med undervisningsevaluering.

For at undervisningsevalueringernes potentiale i endnu højere grad kan realiseres, er det relevant at opsamle og dele viden om, hvordan undervisningsevalueringer fungerer i dag, samt stille skarpt på, hvilke barrierer og udfordringer der hindrer uddannelsernes fulde udnyttelse af undervisningsevalueringerne.

2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsens formål er at belyse, hvordan institutionerne kan få mere ud af de undervisningsevalueringer, som de foretager.

Vi opfylder undersøgelsens formål ved at besvare følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

1 Hvad oplever kvalitetschefer og -medarbejdere, studie- og uddannelsesledere, undervisere og studerende, at formålet med at gennemføre undervisningsevalueringer er, og hvilke typer kvalitetsinitiativer kommer der ud af det?
1 Hvilke udfordringer og barrierer er der med hensyn til at få resultaterne fra undervisningsevalueringerne omsat til konkrete kvalitetsforbedringer?
2 Hvilke faktorer oplever kvalitetschefer og -medarbejdere, studie- og uddannelsesledere, undervisere og studerende som afgørende for, at de får et værdifuldt udbytte af undervisningsevalueringerne?

Med undersøgelsen retter EVA fokus mod, hvordan uddannelserne lokalt anvender resultaterne fra undervisningsevaluering. Vi har ikke vurderet, om den lokale praksis på de enkelte uddannelser lever op til formelle krav og forventninger. Vi har derimod interesseret os for at identificere udfordringer og kritiske faktorer, som uddannelserne samlet set står over for, når undervisningsevalueringer skal omsættes til kvalitetsforbedringer. Vi har haft særligt fokus på den organisatorisk forankrede opfølgning og mindre på den opfølgning, som den enkelte underviser foretager på egen hånd, fx på baggrund af mundtlige midtvejsevalueringer.

[3] Erfaringer med uddannelsesakkreditering, *Danmarks Evalueringsinstitut (2013).*

2.1.1 Design, metoder og datakilder

Undersøgelsen er designet som en kvalitativ undersøgelse med inddragelse af fem forskellige videregående uddannelsesinstitutioner. Det drejer sig om to universiteter, to professionshøjskoler og et erhvervsakademi og en række uddannelser under disse:

- Syddansk Universitet med uddannelserne kemi og bioteknologi (BA), den sundhedsfaglige kandidatuddannelse (cand.) og designkultur og økonomi (BA)
- Copenhagen Business School med uddannelserne HA jur. (BA) og Business, Language and Culture (cand.)
- University College Lillebælt med uddannelserne fysioterapeut (PB) og sygeplejerske (PB)
- University College Sjælland med uddannelserne administrationsbachelor (PB), bioanalytiker (PB) og ergoterapeut (PB)
- Københavns Erhvervsakademi med uddannelserne multimediedesigner (AK) og bygningskonstruktør (PB).

Forkortelser: (BA): bacheloruddannelse, (PB): professionsbacheloruddannelse, (cand.): kandidatuddannelse, (AK): erhvervsakademiuddannelse.

Til undersøgelsen er der indsamlet data fra tre forskellige kilder: deskstudy, selvevalueringsrapporter og kvalitative interview.

2.1.2 Deskstudy

EVA har gennemført en litteratursøgning efter nyere skandinaviske og engelsksprogede artikler og udgivelser om undervisningsevaluering. Litteraturstudiet har bidraget med baggrundsviden om, hvilke faktorer der er væsentlige for en vellykket implementering og et godt udbytte af undervisningsevalueringer, herunder hvilke barrierer uddannelsesinstitutionerne oplever. Det er anvendt til at udarbejde interviewguider, ligesom det løbende anvendes til at perspektivere de analytiske fund.

2.1.3 Selvevalueringer til institutionsakkreditering

For hver af de udvalgte fem institutioner har EVA gennemgået selvevalueringsrapporterne, da alle institutionerne har deltaget i første runde af institutionsakkrediteringen. Formålet med dette var at kunne spørge mere kvalificeret ind under besøgene. Selvevalueringsrapporterne gav os information om institutionernes evalueringsprocedurer, ansvarsfordeling mv., så vi kunne fokusere spørgsmålene i interviewene på interviewpersonernes forståelse af og praksis med undervisningsevaluering.

2.1.4 Interview på institutionerne

På hver af de fem institutioner har vi interviewet studie- og uddannelsesledere, undervisere, studerende samt en kvalitetschef eller kvalitetsmedarbejder. Vi har interviewet studie- og uddannel-

sesledere, undervisere og studerende for at forstå, hvordan man lokalt på de enkelte uddannelser anvender undervisningsevalueringerne, mens vi har interviewet kvalitetschefer eller kvalitetsmedarbejdere for at få et tværgående blik på uddannelsernes praksisser inden for den enkelte institution.

I alt 5 kvalitetschefer/kvalitetsmedarbejdere, 11 studie- og uddannelsesledere, 29 undervisere og 28 studerende fra de fem institutioner deltog. Interviewene med kvalitetschefer-ne/kvalitetsmedarbejderne blev gennemført som telefoninterview forud for de andre interview. Formålet med det var inden besøget at øge vores viden om de konkrete procedurer for arbejdet med undervisningsevaluering, så vi under besøget kunne spørge mere kvalificeret ind til den lokale praksis. Interviewene med kvalitetschefen eller -medarbejderen tog ca. 1 time pr. institution, mens interviewene med hhv. studie- og uddannelsesledere og undervisere havde en varighed på 1,5 timer pr. institution. Interviewene med de studerende tog 1 time pr. institution. Interviewene er gennemført i perioden medio oktober til ultimo november 2014.

2.2 Projektgruppe

Undersøgelsen er blevet udarbejdet af en projektgruppe på EVA. Projektgruppen har haft det faglige og metodiske ansvar for rapportens analyser. Følgende personer har indgået i projektgruppen:

- Evalueringskonsulent Martin Sørensen (projektleder)
- Specialkonsulent Tue Vinther-Jørgensen
- Evalueringskonsulent Bjarke Tarpgaard Hartkopf
- Metodekonsulent Mia Lange.

2.3 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler. De tre analysekapitler reflekterer de tre undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsens resultater baserer sig på en tematisk analyse af data fra de fem institutioner, og der anvendes citater fra de forskellige interviewgrupper i anonymiseret form.

Kapitel 4 redegør for, hvad institutionerne opfatter som undervisningsevalueringernes formål, og giver eksempler på, hvilke opfølgningsinitiativer der iværksættes som konsekvens af evalueringerne. Af kapitlet fremgår det, at undervisningsevalueringerne tilskrives fire forskellige formål, og at langtfra alle interviewpersoner forbinder undervisningsevaluering med kontrol.

I kapitel 5 gennemgås fire centrale udfordringer med hensyn til at arbejde med undervisningsevalueringer samt erfaringer med at håndtere disse udfordringer. De fire udfordringer, der går igen i de gennemførte interview, vedrører: 1) undervisernes ejerskab til undervisningsevalueringer, 2) de

studerendes deltagelse, 3) brugbarhed og validitet af undervisningsevalueringer og 4) ressourceforbrug i forbindelse med evalueringer.

Kapitel 6 diskuterer fire grundlæggende valg, som institutioner og uddannelser må træffe, når de udformer deres model for undervisningsevaluering. De fire valg handler om: 1) balancen mellem central og decentral styring, 2) balancen mellem udvikling og kontrol, 3) fokusset i evalueringerne og 4) omfanget af dialogen om evalueringsresultaterne.

Kapitel 7 er en perspektivering, hvor EVA peger på, at de konkrete udfordringer i mange tilfælde kan føres tilbage til manglende sammenhæng i den lokale evalueringspraksis. Erfaringerne viser samlet set, at der skal være sammenhæng mellem formålet med undervisningsevalueringerne, kulturen, aktørernes engagement, metoden samt udformningen og indholdet af evalueringerne, for at de bedst muligt understøtter og fremmer undervisningskvaliteten på institutionerne.

3 Formål og udbytte

Undervisningsevalueringer forbindes med forskellige formål på de videregående uddannelser, og i dette kapitel identificeres fire forskellige perspektiver på, hvad formålet er med undervisningsevaluering: 1) Undervisningsevaluering er til for at styrke de studerendes læring, 2) undervisningsevaluering er en katalysator for dialog, 3) undervisningsevaluering er kvalitetssikring og/eller kvalitetsudvikling, og 4) undervisningsevaluering er et symbol på, at de studerende tages alvorligt.

Kapitlet viser endvidere variationen i det udbytte, som institutionerne og uddannelserne har af at gennemføre og arbejde med undervisningsevaluering. Undervisningsevalueringerne fører bl.a. til ændringer i undervisningens form og indhold, flytning af forelæsninger og praktikperioder samt en løbende formaliseret og ikkeformaliseret dialog om undervisningskvaliteten mellem uddannelsens relevante parter.

3.1 Undervisningsevalueringernes forskellige formål

Et grundlæggende spørgsmål, der rejser sig, når man beskæftiger sig med undervisningsevaluering, er, hvad formålet med evalueringen egentlig er. Hvad er grunden til at gennemføre undervisningsevaluering, hvad ønsker man at opnå, og hvordan forventes resultaterne anvendt?

I litteraturen om undervisningsevaluering står den faglige diskussion om evalueringernes formål centralt. Denne faglige diskussion er central, fordi det er formålet, som på mange måder definerer, hvad der overhovedet er værd at evaluere. Er der noget, vi ønsker at vide mere om, eller ved vi allerede, hvad der er værd at vide inden for et givent felt? I så fald kan det være spild af ressourcer at igangsætte en evaluering.

En af de klassiske distinktioner, som anvendes i forbindelse med formålene med evaluering, er en skelnen mellem evaluering som kontrol og evaluering som udvikling. En diskussion, som andre gange tager sit udspring i det delvist overlappende begrebspar formativ og summativ evaluering.[4]

[4] Undervisningsevalueringens dilemmaer: kontrol eller udvikling – to verdener? *Leth Andersen et al. (2013).*

Kontrol og udvikling i undervisningsevaluering

I artiklen "Undervisningsevalueringens dilemmaer: kontrol og udvikling – to verdener?" af Hanne Leth Andersen m.fl. hævdes det, at evalueringer altid har et dobbelt formål. Det er artiklens udgangspunkt, at evalueringer rummer både kvalitetssikring og kvalitetsudvikling og dermed både en kontrol- og en udviklingsdimension. Denne dobbelthed har ifølge artiklen altid voldt problemer. I artiklen finder forfatterne, at evalueringens dobbelte formål afspejles i universiteternes procedurer og praksisser for undervisningsevaluering og i den måde, de interviewede til artiklen udtaler sig om evalueringerne på. Evalueringernes dobbelte formål skaber ifølge artiklen uklarhed blandt de forskellige interessenter på institutionen om, hvad undervisningsevalueringerne skal bruges til, og det har indflydelse på udbyttet af evalueringerne.

I det følgende bevæger vi os ind i, hvad de interviewede i undersøgelsen opfatter som værende formålet med undervisningsevaluering. Vi har identificeret fire overordnede perspektiver, der vel at mærke ikke er gensidigt udelukkende:

- Undervisningsevaluering er til for at styrke de studerendes læring.
- Undervisningsevaluering er en katalysator for dialog.
- Undervisningsevaluering er kvalitetssikring og/eller kvalitetsudvikling.
- Undervisningsevaluering er et symbol på, at de studerende tages alvorligt.

3.2 Undervisningsevaluering for at styrke læring

Det første perspektiv på undervisningsevalueringens formål er at få de studerende til at reflektere over egen læring, og hvilken rolle og hvilket ansvar de studerende har i forbindelse med undervisningen. For nogle af de interviewede er det væsentligt, at undervisningsevalueringerne får de studerende til at tænke over, hvad det vil sige at være studerende, og at det at være studerende også kræver, at man ser kritisk på egen indsats. Som det fx beskrives af en kvalitetschef:

> *Undervisningsevaluering handler om den studerendes læring. Det kræver, at den studerende ikke bare opfatter sig selv som forbruger, men også ser på egen læringsproces og så har dialog med underviserne om det.* (Kvalitetschef)

Undervisningsevaluering har i dette perspektiv til formål at bidrage til de studerendes forståelse af, at undervisningens kvalitet og de studerendes læring ikke udelukkende er et resultat af undervisernes arbejde. Undervisningsevalueringen er et pædagogisk redskab i arbejdet med at få de studerende til at forstå, at ansvaret for kvaliteten af undervisningssituationen påhviler både underviserne og de studerende selv. Ræsonnementet er, at før de studerende har prøvet at underkaste deres egen indsats et kritisk evaluerende blik, har de ikke forståelse af og føling med, hvil-

ken kritik der er rimelig at rejse. Undervisningsevalueringerne skal virke understøttende for de studerendes refleksion over dette. Dermed kan evalueringer også være med til at skabe et bedre grundlag for, at underviserne og de studerende efterfølgende kan gå i dialog om, hvordan den bedste kvalitet skabes.

> *De studerende skal lære at reflektere over egen praksis, inden de skal til at evaluere andre.* (Kvalitetschef)

I dette perspektiv anses undervisningsevalueringerne således som en mulighed for at stimulere de studerendes refleksion over egne læreprocesser, samtidig med at de studerende gennem denne bevidstgørelse om egne læreprocesser gøres opmærksomme på, hvilken rolle de selv, underviseren og undervisningen spiller for deres udbytte af uddannelsen.

3.3 Undervisningsevaluering som katalysator for dialog

Det andet perspektiv på undervisningsevalueringens formål er, at undervisningsevaluering skal fremme og understøtte løbende dialog mellem relevante parter på institutionen. Det er et af de perspektiver på undervisningsevalueringernes formål, der fylder meget blandt både studie- og uddannelsesledere, undervisere og studerende. I forbindelse med dette formål er der særligt to tilgange, der præsenteres af interviewpersonerne. Den ene tilgang går på, at undervisningsevalueringerne fungerer som et redskab til dialog mellem de studerende, underviserne og studie- og uddannelseslederne mv. En studieleder giver fx udtryk for, at undervisningsevalueringerne kan være med til at danne grundlag for en mere nuanceret og kvalificeret dialog internt på institutionen. Undervisningsevalueringerne sikrer dermed en gensidighed i kommunikationen.

> *Undervisningsevaluering er et udgangspunkt for en kvalificeret dialog. Både mellem mig som studieleder og underviser, underviser og de studerende imellem og mellem de studerende og studieledelsen … det er et godt udgangspunkt for at tage dialogen på mange forskellige organisatoriske niveauer.* (Studie-/uddannelsesleder)

Den anden tilgang går på, at undervisningsevalueringerne er en mulighed, særligt for underviserne, for at få viden om, hvordan de studerende oplever undervisningen og underviseren. Hvor det første perspektiv havde fokus på, at undervisningsevaluering sikrer gensidighed i kommunikationen, har denne forståelse fokus på at sikre kommunikation fra de studerende til undervisere og studie- og uddannelsesledere.

> *Formålet er at granske oplevelserne, de studerende har i forhold til de krav, vi stiller til de forskelle fag og forskellige semestre. […] Vi vil gerne have, at de studerende giver feedback på deres oplevelse.* (Studie-/uddannelsesleder)

At få de studerendes inputs er formålet, som jeg ser det. (Underviser)

Formået er for mange i særlig grad at indfange de forhold, aktiviteter, indsatser mv., som de studerende finder problematiske eller utilfredsstillende.

Som en underviser beskriver, fungerer de skriftlige evalueringer i særlig grad som platform for de studerendes kritiske røster. Det er på den måde et medie, hvor underviserne kan afkode de studerendes mening om undervisningen.

Formålet er, at vi får mulighed for at sige, hvis vi er utilfredse med noget. (Studerende)

Når vi får undervisningsevalueringen på skrift, får vi råt og usødet, hvad de studerende tænker om undervisningen, og vi får muligheden for at respondere på det. (Underviser)

Det, at undervisningsevalueringerne ofte foregår anonymt, tilbyder de studerende et særligt rum for at komme frem med synspunkter, som de ellers har svært ved at udtrykke ansigt til ansigt med underviserne. Enten fordi de mistænker underviserne for at ville bruge kritikken mod dem i karaktergivningssituationen, eller fordi det for de studerende er lettere at formulere sig skriftligt end mundtligt.

3.4 Undervisningsevaluering som kvalitetssikring/-udvikling

Det tredje perspektiv på undervisningsevalueringens formål er, at undervisningsevalueringernes formål er at fungere som kvalitetssikring og/eller -udvikling. Det er en udbredt formålsbeskrivelse, at undervisningsevaluering har både en kvalitetssikrings- og en udviklingsdimension. Undervisningsevalueringer iværksættes med det formål at sikre, at de studerende lærer det, de skal, at de er tilfredse med undervisningen m.m., men det betragtes samtidig som et bidrag til at forbedre kvaliteten af de forskellige indsatser og aktiviteter, som institutionen har igangsat. Det er dog forskelligt, om kvalitetssikrings- eller udviklingsaspektet betones. Nogle betoner særligt kvalitetssikringsaspektet som det væsentlige.

Det vigtigste formål med undervisningsevaluering er kvalitetssikring. Et andet formål er, at der sker kvalitetsudvikling. (Kvalitetschef)

Andre sidestiller kvalitetssikrings- og udviklingsformålet.

Vi bruger evaluering til at tjekke, at tingere ikke er kørt af sporet. [...] Den anden del af formålet er at bruge evalueringerne til udvikling. (Studie-/uddannelsesleder)

Fælles for de to citerede er, at de peger på, at undervisningsevaluering har et dobbelt formål, nemlig kvalitetssikring og -udvikling. Selvom det er en udbredt opfattelse, er der flere interviewpersoner, som fremhæver, at det primære formål med undervisningsevaluering er udvikling. Når der henvises til, at undervisningsevalueringerne har til formål at bidrage til udvikling, henvises der ofte til, at de kan bidrage til at forbedre kvaliteten helt generelt og i særlig grad til at understøtte en videreudvikling af undervisningen. Således lyder en række udtalelser:

> *Formålet er, at vi skal forbedre undervisning og kvalitet.* (Studie-/uddannelsesleder)

> *Undervisningsevalueringerne skulle jo gerne danne afsæt for, at vi kan lære noget af det. Vi skal udvikle og blive bedre.* (Underviser)

> *Institutionen skal bruge det til at videreudvikle undervisningen til de næste, der skal have modulet.* (Studerende)

Når der tales om, at undervisningsevalueringerne skal bidrage til udvikling, gøres det ud fra en forståelse af, at der skal udvikles nye praksisser, tages nye initiativer og organiseres anderledes, men det indebærer også, at undervisningsevalueringerne kan kaste lys over, hvor der er noget, som fungerer godt, og som derfor med fordel kan inspirere og eventuelt overføres til andre steder på institutionen. Vi vil i kapitel 6 vende tilbage til, hvordan man håndterer balancen mellem kontrol og udvikling i undervisningsevalueringer på de forskellige institutioner.

3.5 Undervisningsevaluering som symbol på inddragelse

Det fjerde perspektiv på undervisningsevalueringens formål er, at undervisningsevalueringernes formål primært er symbolsk. Denne forståelse af evalueringernes formål deles udelukkende af studerende i vores interviewundersøgelse. Det kan hænge sammen med, at de studerende ikke har indblik i, hvordan evalueringerne anvendes af undervisere og studie- og uddannelsesledere bag de lukkede døre.

Her opleves undervisningsevalueringernes formål som et signal fra institutionen til eksterne og interne interessenter om, at her tages de studerende og kvaliteten af undervisningen alvorligt. En studerende beskriver undervisningsevalueringernes formål på følgende måde:

> *Undervisningsevaluering kan give de studerende et indtryk af, at man tager formen og leverancen alvorligt.* (Studerende)

Formålet med undervisningsevalueringen betragtes først og fremmest som en bestræbelse på at give indtryk af, at form og indhold tages alvorligt, i stedet for at lægge vægt på, at det giver institutionens undervisere nyttig viden om, hvordan de studerende oplever kvaliteten af undervisningen. De studerende oplever med andre ord, at undervisningsevalueringerne i realiteten ikke gennemføres for at forbedre kvaliteten, men tjener andre formål.

En studerende beskriver, hvordan undervisningsevalueringerne synes at tjene til at opfylde nogle eksternt stillede krav.

> *Der er et krav, som skal tjekkes af. Det er noget, som der skal gøres. Institutionen vasker hænder.* (Studerende)

Nogle studerende synes således overbeviste om, at undervisningsevalueringerne primært gennemføres, fordi der i forbindelse med institutions- og uddannelsesakkreditering stilles krav om, at der skal foretages undervisningsevalueringer.

3.6 Udbyttet af undervisningsevaluering

Mens der findes forskellige perspektiver på formålet med undervisningsevalueringerne, er der også tilsvarende variation med hensyn til, hvad udbyttet er af undervisningsevalueringerne.

3.6.1 Initiativer rettet mod ledelse, indhold og rammer

Udbyttet udmønter sig typisk i en række konkrete initiativer, som er igangsat som følge af mere eller mindre formelle beslutninger på baggrund af undervisningsevaluering. Initiativerne kan inddeles i tre typer:

Ledelse
- Ansættelsesmæssige konsekvenser, fx fyringer
- Tildeling af kompetenceudvikling, fx sprogkurser i engelsk.

Indhold
- Ændringer i undervisningens indhold
- Ændringer i de studerendes arbejdsformer
- Ændringer i undervisernes undervisningsmetodik og kommunikationsform
- Justeringer af eksameners indhold, eksamensformer (fx fra skriftlig til mundtlig).

Rammer

- Ændringer i placeringen af fag og moduler
- Ændringer i placeringen af praktikperioder
- Ændringer i forelæsningstidspunkter
- Ændringer i den geografiske placering af forelæsningerne
- Indførelse af ugeplan, så de studerende ved, hvad de skal læse hver uge.

3.6.2 Undervisningsevaluering som dialogskabende redskab

Et af de mest iøjnefaldende eksempler er, at der som følge af undervisningsevalueringerne på institutionerne foregår en løbende dialog mellem de studerende og underviserne og ofte med inddragelse af en studieleder/uddannelsesleder. En del af denne dialog er formaliseret, mens en anden del foregår uformelt. Den formaliserede dialog foregår i fx studienævn, underviserteams, på holdet mellem underviser og studerende og i forbindelse med MUS-samtaler.

> *Det nye i det her er, at undervisningsevalueringen inddrages i lektorkvalificering, ligesom den inddrages i MUS-samtalen. Det vil sige, at man har sin evaluering med, når man kommer til sin MUS-samtale.* (Studie-/uddannelsesleder)

Undervisningsevalueringerne skaber således et rum og en begrundelse for, at der foregår dialog mellem parterne, og i dialogen drøftes bl.a. undervisningens og uddannelsens kvalitet.

Denne form for dialog er et vigtigt skridt i forbindelse med at etablere en kvalitetskultur på institutionen. Som en kvalitetschef også påpeger:

> *Kort fortalt går det ud på […] at evalueringskultur i meget høj grad handler om, at der finder dialoger sted om, hvad kvalitet er, og hvordan vi hele tiden kan gøre det bedre centralt i kvalitetsenheden og ud i uddannelserne. Man kan tale om, at der er nogle fælles perspektiver, men de bliver oversat forskelligt, alt efter hvilken uddannelse vi taler om.* (Kvalitetschef)

Dialogen understøtter i mange tilfælde gensidig forståelse mellem parterne, således at fx de studerende forstår undervisernes dispositioner, samtidig med at underviserne får indblik i, hvordan den undervisning eller de forhold, som de studerende præsenteres for på uddannelsen, opleves af de studerende. Det giver parterne en bedre forståelse af de mennesker, de har med at gøre, og hvordan de mest konstruktivt kan kommunikere med dem.

> *Jeg er fx blevet bedre til at forstå, hvad det er for nogle mennesker, jeg har med at gøre, hvilke mennesker jeg kommunikerer med. Så jeg kan bruge evalueringen til at justere mit eget engagement, min egen fremtoning.* (Underviser)

En af de måder, hvorpå underviserne formidler til de studerende, at de lytter til dem, er, når de henviser til, hvad undervisningsevalueringerne viste sidste år, og hvad der blev besluttet på baggrund af dem. Ved at kommunikere sidste års evalueringsresultater får underviserne signaleret, at de opfatter dialogen og undervisningsevalueringerne som vigtige, og at de lytter til, hvad resultaterne viser. Interviewene indikerer, at når de studerende oplever, at underviserne tager deres problemer alvorligt, har det en selvforstærkende effekt med hensyn til at fremme en god, tillidsbaseret og konstruktiv dialog.

4 Udfordringer ved at gennemføre undervisningsevalueringer

Undervisningsevalueringernes formål og udbytte er én ting. Noget andet er, hvilke udfordringer der typisk er forbundet med at gennemføre undervisningsevalueringerne, og ikke mindst hvordan disse udfordringer forsøges imødekommet på institutionerne. I dette kapitel identificeres fire udfordringer for at opnå et værdifuldt udbytte af undervisningsevalueringerne. Udfordringerne genfindes på tværs af de fem deltagende institutioner i undersøgelsen, selvom udfordringerne til tider opleves og italesættes meget forskelligt af studerende, undervisere, studie- og uddannelsesledere og kvalitetschefer. På nogle institutioner er der således stor tilfredshed på trods af udfordringer, mens udfordringerne på andre institutioner fylder så meget, at utilfredsheden træder tydeligt frem.

De fire identificerede udfordringer er:
1 Undervisernes ejerskab til undervisningsevalueringer
2 De studerendes deltagelse
3 Brugbarheden og validiteten af undervisningsevalueringer
4 Ressourceindsats forbundet med undervisningsevalueringer.

Nedenfor gennemgår vi det nærmere indhold af de fire udfordringer, og vi præsenterer, hvilke erfaringer interviewpersonerne har gjort i arbejdet med at håndtere disse udfordringer.

4.1 Undervisernes ejerskab til undervisningsevalueringer

Undervisernes syn på undervisningsevaluering er afgørende for, at evalueringerne kan bidrage positivt til kvalitetsudviklingen af uddannelserne. Det fremhæver både kvalitetschefer og studie- og uddannelsesledere.

Interviewene med underviserne viser, at de overordnet set er positive over for at arbejde med undervisningsevalueringer: Det fremhæves som en naturlig del af det at være underviser at få feed-

back fra de studerende, og de peger på, at undervisningsevaluering udgør et vigtigt værktøj i arbejdet med at udvikle sig som underviser.

Selvom interviewene tegner et overordnet billede af, at underviserne er positive over for evalueringerne, er der dog også skepsis blandt underviserne. Nogle kvalitetschefer og studerende peger således på, at der er undervisere, der betragter undervisningsevalueringer som et nødvendigt onde, der ikke kan bruges til noget. Der er også undervisere, der peger på, at evalueringer mest har karakter af at være en rituel praksis – noget, man udelukkende gennemfører, fordi man skal.

Særligt på nogle institutioner er der stor utilfredshed blandt underviserne, hvilket retter sig mod enten den måde, undervisningsevalueringerne gennemføres på, eller den kvalitetskultur, der er lokalt.

> *Der er forskellige kulturer omkring undervisningsevaluering eller evaluering i det hele taget – på de humanistisk-pædagogiske områder er der en mere svingende kvalitetskultur.* (Kvalitetschef)

> *Ofte omtales evalueringerne noget i stil med "det skal vi gøre" eller "det er et krav, at vi gør det her på klassen", og det er ret demotiverende. I stedet kunne man sige, at det er virkelig vigtigt, og at man selv tager det seriøst.* (Studerende)

Modstanden mod undervisningsevaluering blandt underviserne kan skyldes, at underviserne står i en udsat position i mange undervisningsevalueringer, hvilket både kvalitetschefer, studie- og uddannelsesledere og undervisere peger på. Det kan være hårdt for underviserne at blive målt og vejet. Dette gælder naturligvis særligt, når der er tale om kritiske evalueringer. Her står underviserne i en position, hvor de studerende – ofte anonymt – har mulighed for at kritisere underviserne med hensyn til mange parametre, og de studerendes besvarelser sendes i mange tilfælde direkte til undervisernes ledelse. Interviewene viser, at de studerende kan være ganske hårde i deres vurderinger, fx i deres kommentarer i fritekstfelter i spørgeskemaer. Det fremgår ligeledes af nogle af de gennemførte interview med studerende, at de studerende ikke nødvendigvis er bevidste om, at underviseren kommer til at læse evalueringerne. Andre peger på, at en hård og direkte tone kan være udtryk for, at de studerende ønsker at trænge igennem med deres budskaber og derfor nogle gange formulerer deres budskab skarpt eller ligefrem overdriver.

Undervisere, studie- og uddannelsesledere og kvalitetschefer peger på, at underviserne i nogle tilfælde frygter at skulle gennemføre undervisningsevalueringerne. Det kan ifølge en af de interviewede kvalitetschefer betyde, at underviserne benytter sig af forsvarsmekanismer, og det kan være med til at øge modstanden mod evalueringerne og minimerer sandsynligheden for, at de fører til forbedringer. Det er dog ikke den eneste forklaring på, at der kan være modstand mod

evalueringerne blandt undervisere. Flere undervisere peger ligeledes på, at undervisningsevaluering kan være med til at fremhæve de undervisere, der er gode performere, og som er gode til at underholde de studerende, mens ellers fagligt dygtige undervisere, der ikke har samme underholdningsværdi, generelt får dårligere evalueringer.

Nogle undervisere oplever, at de føler sig distancerede til centraliserede evalueringer. Det betyder i nogle tilfælde, at evalueringerne mister den lokale forankring blandt underviserne, fordi underviserne ikke føler ansvar for, at evalueringerne bliver gennemført og anvendt konstruktivt til at udvikle undervisningen. Centralisering over for lokalt ejerskab udgør dermed et vigtigt tema med hensyn til undervisningsevalueringer, som vi vil vende tilbage til nedenfor. En god lokal forankring er et af flere bud på, hvad der er med til at fremme, at underviserne finder det meningsfuldt og brugbart at gennemføre undervisningsevalueringer.

4.1.1 Erfaringer med at løse ejerskabsudfordringen

Der er stor variation med hensyn til, hvordan man har forsøgt at håndtere ovenstående udfordring.

a. **Professionel rammesætning.** En af kvalitetscheferne fremhæver vigtigheden af, at man arbejder professionelt med undervisningsevalueringerne, forstået på den måde, at man skal tænke sit koncept igennem fra starten af og overveje nøje, hvordan man vil håndtere de forskellige udfordringer, der kan opstå. Her er det ifølge kvalitetschefen vigtigt med hensyn til underviserne at have den rigtige rammesætning: Man skal afsætte tid til dialog med underviserne for at skabe refleksion over, hvad undervisningsevalueringer kan, og hvad de ikke kan, samt skabe tillid mellem ledelse og undervisere. Derudover er dialog ligeledes en mulighed for kvalitetschefer og ledelsen for at få kommunikeret klart ud til underviserne, hvordan man vil bruge resultaterne fra undervisningsevalueringerne.

b. **Centralt/decentralt koncept.** Med hensyn til udfordringen med at få skabt ejerskab til evalueringerne synes den store skillelinje at gå mellem, om man som institution opererer med et fælles koncept for undervisningsevaluering, hvor hovedparten af spørgsmålene er fastlagt centralt, eller om man lader det være op til underviserne selv at designe evalueringerne. Mens man mange steder har et centralt koncept, hvor indholdet af evalueringer i større eller mindre grad er fastlagt, har man nogle steder valgt at lade det være helt op til underviserne at bestemme indholdet i evalueringer, med støtte fra kvalitetsenheden. Erfaringer med dette er ifølge både undervisere, studie- og uddannelsesledere og kvalitetschefer, at det i høj grad er med til at give underviserne ejerskab til evalueringerne.

c. **Fokus i undervisningsevalueringerne.** En del af rammesætningen kan også bestå i at klargøre, hvilket fokus der skal være i undervisningsevalueringerne. Her peger nogle kvalitetschefer, studie- og uddannelsesledere og undervisere på, at man kan beskytte underviserne ved at være tydelig med hensyn til, at fokus skal være på undervisning og uddannelsesaktiviteter og i mindre grad på underviseren. Det kan bidrage til, at evalueringerne bliver konstruktive nærmere end en bedømmelse af underviserens personlige egenskaber.

d. **Åbenhed om resultater.** Der er forskel på, i hvilken grad evalueringernes resultater lægges åbent frem, hvilket ligeledes kan have betydning for, hvor udsatte underviserne er. Flere steder er det sådan, at evalueringsresultaterne anonymiseres, så det kun er den enkelte underviser og ledelsen, der kan se, hvilken evaluering den enkelte underviser har fået. På den måde beskyttes underviseren over for kolleger og studerende. På en af institutionerne er der omvendt fuld åbenhed om evalueringerne blandt både studerende og undervisere. Erfaringen er her, at åbenheden kan bidrage til at skabe en kultur blandt underviserne, hvor undervisningsevalueringerne indgår som en naturlig del af udviklingen af undervisningen.

e. **Hjælp til fortolkning.** Nogle studie- og uddannelsesledere peger på, at det særligt med hensyn til unge undervisere kan være vigtigt at hjælpe dem med at fortolke resultaterne. Det kan påvirke underviserne at få kritiske evalueringer, og det kan være en udfordring at få det vendt til noget konstruktivt.

4.2 De studerendes deltagelse

Lave svarprocenter udgør en gennemgående udfordring på de deltagende institutioner. Det er en dominerende oplevelse, at der er problemer med at få de studerende til at udfylde spørgeskemaerne i skriftlige undervisningsevalueringer. Lille fremmøde til evalueringsseancer er en anden variant af denne problemstilling. Dette udgør en markant udfordring, da netop en høj grad af deltagelse er en vigtig forudsætning for, at resultaterne fra evalueringerne er troværdige og dermed anvendelige. I den sammenhæng peger undervisere og studie- og uddannelsesledere på, at det er svært at afklare, hvad man kan lægge i evalueringerne, når der er lave svarprocenter. Det betyder ifølge undervisere for det første, at man ikke kender problemets omfang. For det andet indebærer det en risiko for, at de studerende, der har svaret, har en særlig motivation for at svare, hvorfor deres besvarelser ikke vil være repræsentative for holdet som helhed – data er med andre ord biased.

De studerende peger selv på flere grunde til, at det generelt er vanskeligt at få de studerende til at deltage i evalueringerne. For det første ligger tidspunktet for undervisningsevalueringerne ofte uheldigt med hensyn til de studerendes motivation for at deltage. Når evalueringerne først finder sted, efter at undervisningen er afsluttet, har de studerende vanskeligt ved at se, hvorfor de skal

deltage i dem. Ifølge de interviewede studerende er mange derfor tilbøjelige til at tænke, at det ikke er noget, der vil komme dem selv til gode, og det er derfor ofte ikke noget, de prioriterer:

> *Dét, der er demotiverende, er, at slutevalueringen alligevel ikke kan påvirke ens egen situation. Det påvirker kun de efterfølgende*. (Studerende)

For det andet fremhæver de studerende det som afgørende, at evalueringerne tages alvorligt og anvendes til at rette op på kritisable forhold i forbindelse med undervisningen. Med hensyn til dette tegner der sig et broget billede: Nogle steder oplever de studerende i høj grad, at evalueringerne tages alvorligt, og de kan komme med flere eksempler på, at evalueringerne har ført til konkrete ændringstiltag. Andre steder oplever de studerende, at evalueringerne i det store hele ignoreres af både underviserne og institutionen. De studerendes oplevelse afspejler dog ikke nødvendigvis den virkelighed, der er på uddannelsesinstitutionerne. En studerende, der som medlem af studienævnet har fået indblik i, hvordan evalueringerne bruges, udtaler:

> *Jeg synes, det er en skam, at de studerende ikke er mere bevidste om, hvor kraftfuldt et værktøj det er. Og jo mere deltagelse, jo mere kraftfuldt et værktøj bliver det*. (Studerende)

Studerende peger i forlængelse heraf på vigtigheden af at skabe gennemsigtighed med hensyn til, hvordan evalueringerne anvendes. Det kan bl.a. betyde, at man skal sørge for løbende at kommunikere ud til de studerende, hvilke tiltag man gør på baggrund af undervisningsevalueringerne. Når studerende ikke oplever, at evalueringerne tages alvorligt, behøver det altså ikke at være, fordi dette er tilfældet. Det kan lige så vel være, fordi de studerende ikke informeres om eller ikke erindrer at have fået at vide, hvordan evalueringerne bruges, og hvilke ændringer der gennemføres på baggrund af dem.

> *Hvis jeg vidste, at der kom noget konstruktivt ud af det bagefter. At der var noget seriøst efterfølgende, så ville jeg jo udfylde den.* (Studerende)

De studerendes deltagelse i undervisningsevalueringerne, og dermed deres medejerskab til processen, knytter sig til, om de oplever, at det gør en forskel at deltage. Hvis de oplever, at evalueringsresultaterne fører til forbedringer, er de mere motiverede for at udfylde spørgeskemaerne og indgå i en dialog med underviserne om undervisningens og uddannelsens kvalitet.

Manglende feedback til studerende er demotiverende

Feedback from students can inform improvement in higher education institutions and be part of the students' role in university management. To be effective it is important to 'close the loop': from student views, through identifying issues and delegating responsibility for action, to informing students about the action resulting from their expressed views … As Leckey and Neil (2001: 25) argue, 'closing the loop is an important issue in terms of quality management. If students do not see any action resulting from their feedback, they may become skeptical and unwilling to participate'.

Uddrag fra Watson, Sarah (2010): Closing the feedback loop: Ensuring effective action from student feedback.

4.2.1 Erfaringer med at løse deltagelsesudfordringen

Interviewene viser klart, at udfordringen med de lave svarprocenter er noget, man er opmærksom på og også forsøger at håndtere på forskellige måder:

a. **Tid i undervisningen.** Nogle institutioner har valgt at afsætte tid i en af de afsluttende timer til, at de studerende kan udfylde undervisningsevalueringernes spørgeskemaer. De fleste oplever, at dette giver markant højere svarprocenter i evalueringerne.

b. **Synlighed om resultater og opfølgning.** På nogle institutioner arbejder man målrettet med at skabe synlighed om anvendelsen af evalueringerne ved fx at lade evalueringsresultaterne være tilgængelige for de studerende eller ved løbende at informere de studerende om ændringer og opfølgningstiltag via hjemmesider eller nyhedsbreve.

c. **Mundtlige evalueringer.** Undervisere peger på, at mundtlige evalueringer på holdet kan være et godt supplement til de undervisningsevalueringer, der gennemføres via spørgeskemaundersøgelser. Det kan eventuelt være i form af en efterfølgende afklarende dialog på holdet om, hvilke forklaringer der ligger bag de kvantitative resultater fra en spørgeskemaundersøgelse. Lave svarprocenter styrker relevansen af at have disse mundtlige evalueringer.

d. **Undervisernes opbakning.** Nogle fremhæver ligeledes, at undervisernes opbakning i høj grad kan påvirke de studerendes motivation til at deltage, og studie- og uddannelseslederne er nogle steder opmærksomme på at kommunikere dette klart til underviserne.

4.3 Brugbarhed og validitet af undervisningsevalueringer

En tredje udfordring er, at undervisere sætter spørgsmålstegn ved, om evalueringerne overhovedet giver et retvisende billede som grundlag for at udvikle undervisningen. Problemstillingen er i et vist omfang relateret til udfordringen med en ringe grad af studenterdeltagelse. Den handler dog også om, at de kvantitative spørgeskemaundersøgelser er forbundet med betydelige begrænsninger. De kan anvendes som en indikator for, i hvilken grad de studerende har oplevet, at noget er lykkedes i undervisningen. De giver dog ikke nødvendigvis viden om, hvad der gik hhv. godt og skidt og hvorfor. På den måde er meget åbent for fortolkning for undervisere og studie- og uddannelsesledere.

En anden udfordring vedrører den konkrete udformning af evalueringerne. Evalueringerne mister deres relevans i undervisernes øjne, hvis spørgsmålene opleves som irrelevante, eller hvis de ikke er dækkende for det kursus, som de studerende skal evaluere. Det kan fx være, hvis der er flere elementer i et kursusforløb, som der ikke skelnes mellem i evalueringen, eller hvis der er flere undervisere, og det ikke fremgår klart, hvilke undervisere spørgsmålene vedrører. En anden udfordring kan være, at underviserne kun modtager de aggregerede resultater med tabeller, grafer og skriftlige kommentarer. Det betyder, at det fx ikke er muligt at afgøre, om mange af de kritiske svar kommer fra den samme studerende, eller om en eventuel utilfredshed findes hos flere forskellige.

Der kan ifølge nogle undervisere også være elementer i undervisningen eller i undervisningsforløbene, der altid tager sig dårligere ud i undervisningsevalueringer, uden at dette er berettiget ud fra et kriterium om, at formålet med undervisningen er at maksimere de studerendes udbytte. Det kan fx være, hvis der er tale om et forløb, hvor indholdet er særligt vanskeligt eller teknisk, og hvor det er særligt krævende for de studerende at skulle tilegne sig stoffet. Her peger undervisere på, at de studerende kan være tilbøjelige til at evaluere kurset dårligt, selvom de studerende får et stort læringsudbytte af kurset. Nogle undervisere peger dog også på vanskelige forløb, hvor det er lykkedes at tilrettelægge kurset på en måde, så de studerende har evalueret kurset positivt.

Undervisningsevalueringer kan, hvilket nogle undervisere problematiserer, være tilbøjelige til at tilgodese en bestemt type af undervisere, fordi de studerende ofte har positive evalueringer af undervisere, der er gode til at underholde. Omvendt kan undervisere, der er fagligt dygtige og krævende, være mere udsatte for kritiske undervisningsevalueringer, fordi de studerende ikke føler sig lige så godt underholdt. Nogle studerende peger også selv på, at det som studerende kan være vanskeligt at vurdere det faglige niveau, da man ofte ikke har noget sammenligningsgrundlag. Dette kan være med til at sætte spørgsmålstegn ved, hvad man overordnet kan udlede af evalueringerne. Her peger undervisere, studie- og uddannelsesledere og kvalitetschefer på, at undervisningsevalueringerne langt hen ad vejen er subjektive. Der er ikke et 1:1-forhold mellem de studerendes oplevelse af undervisningen og deres udbytte. Evalueringerne bør derfor i høj grad

betragtes som indikatorer for, om der er noget, man skal overveje nærmere vedrørende undervisningen.

Anvendelse af evalueringsresultater kræver diagnostisk indsats

Evalueringsresultater kan betragtes om symptomer; det interessante er tolkningen, og dermed den selvrefleksion, som resultaterne giver anledning til. Man kan betragte skemaerne som et termometer, der kan vise, at patienten har en temperaturstigning, men om patienten er syg, og hvad patienten fejler, kræver en diagnostisk indsats.

Uddrag fra Herskin, Bjarne (2009): Undervisningsteknik for universitetslærere.

4.3.1 Erfaringer med at løse udfordringer med hensyn til brugbarhed og validitet

Under interviewene fremkom der eksempler på forskellige måder at imødekomme udfordringen med, at der sættes spørgsmålstegn ved validiteten og relevansen af undervisningsevalueringerne, på. Den konkrete løsning vil ofte afhænge af, hvordan den konkrete evaluering er udformet og gennemført. Flere af de opmærksomhedspunkter, der er beskrevet tidligere under de øvrige udfordringer, kan ligeledes spille ind i denne sammenhæng:

a. **Dialog med underviserne.** Det kan bidrage positivt, hvis man har en konstruktiv dialog mellem undervisere og ledelse, så både undervisere og ledelse får et reflekteret forhold til, hvad evalueringerne kan tages til indtægt for, og hvordan de skal anvendes med hensyn til at udvikle undervisningen.

b. **Lad underviserne udvikle.** Et greb, der også er nævnt ovenfor med hensyn til, at underviserne får ejerskab til evalueringerne, er at lade underviserne få indflydelse på udvikling og design af evalueringerne.

c. **Forhøj svarprocenten.** Endelig kan det bidrage positivt til brugbarheden af undervisningsevalueringerne, hvis man, jf. ovenfor, lykkes med at øge deltagelsen blandt de studerende.

4.4 Ressourceindsats forbundet med undervisningsevaluering

Undervisere peger på, at undervisningsevalueringerne er ressourcekrævende, fordi underviserne skal bruge tid og energi på at gennemføre dem og på at følge op. Blandt underviserne udgør det en betydelig udfordring, da de i forvejen har travlt.

Modellen for undervisningsevalueringen har stor betydning for, hvilke årsager underviserne peger på som begrundelse for, at evalueringerne kræver meget tid og energi. Nogle steder er undervisningsevalueringerne ressourcekrævende, fordi underviserne selv står for design, gennemførelse og opfølgning på evalueringerne – hvilket, jf. ovenfor, kan have andre fordele. Andre steder kan det skyldes, at evalueringerne er for omfattende og dermed tidskrævende at forholde sig til i forbindelse med udfyldelse og opfølgning – både for de studerende og for underviserne. Meget omfattende undervisningsevalueringer kan, jf. citatet nedenfor, i sig selv udgøre en markant udfordring for at få nogle troværdige resultater ud af det, som kan anvendes konstruktivt:

> *Vi tvinger dem til at udfylde en spørgeskemaundersøgelse, der tager over en time. De er allerede biased, når de sætter sig foran skærmen. Og det er ikke i den positive retning!*
> (Underviser)

4.4.1 Erfaringer med at løse udfordringer relateret til ressourceindsats

Der er stor forskel på, hvordan man udformer og gennemfører undervisningsevaluering på uddannelsesinstitutionerne. Hvordan man bedst løser udfordringen med, at evalueringerne er ressourcekrævende, kan derfor afhænge af mange ting.

a. **Centraliseret model.** Nogle steder har man bevidst valgt en centraliseret model for undervisningsevalueringen for at lægge den mindst mulige ressourcemæssige belastning på den enkelte underviser. Et centralt udviklet koncept for evalueringer, der varetages af en central enhed, betyder, at underviserne ikke behøver at bruge tid på at udvikle, gennemføre og sammenfatte resultater.

5 Dilemmaer i valg af model for undervisningsevaluering

Mens vi i kapitel 4 belyste undervisningsevalueringernes formål og udbytte og i kapitel 5 så nærmere på udfordringerne i forbindelse med at gennemføre dem, vil vi i dette kapitel fokusere på de dilemmaer, som institutionerne må forholde sig til i deres valg af evalueringsmodel. Særligt fire dilemmaer synes at have stor betydning for, om det lykkes at etablere et undervisningsevalueringssystem, der leverer et værdifuldt bidrag til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisningen:

1 Balancen mellem kontrol og udvikling
2 Balancen mellem central og decentral styring
3 Fokusset i evalueringsspørgsmålene
4 Dialogen om evalueringsresultaterne.

Som det foregående kapitel viste, oplever institutionerne og uddannelserne en lang række konkrete udfordringer i det løbende arbejde med undervisningsevalueringerne. Mange af de konkrete udfordringer synes at hænge sammen med de valg, institutionerne træffer i forbindelse med håndteringen af de dilemmaer, der er indbygget i de fire nævnte forhold. I det følgende præsenteres institutionernes praksisser og refleksioner i relation til dilemmaerne.

5.1 Balancen mellem kontrol og udvikling

Kontrol og udvikling som underliggende tema fylder i interviewene. Dette, på trods af at interviewpersonerne er forholdsvis lidt optagede af det, som af nogle betegnes som "det klassiske modsætningsforhold mellem kontrol og udvikling". Balancen mellem kontrol og udvikling er et gennemgående tema i evalueringslitteraturen, og det har også været i fokus i den danske debat om undervisningsevaluering. Leth Andersen et al. (2013) har fx peget på, at kombinationen af kontrol og udvikling i samme undervisningsevaluering er uhensigtsmæssig, selvom evaluering indebærer en dobbelthed med både kontrol- og udviklingsaspekter. Selvom modsætningsforholdet ikke fremhæves særligt i interviewene, peger interviewpersonernes erfaringer alligevel på, at ba-

lancen mellem kontrol og udvikling er vigtig at forholde sig til på de enkelte institutioner og uddannelser.

Interviewpersonerne fremhæver således en række eksempler på både kontrol- og udviklingsorienterede elementer i uddannelsesevalueringerne. Nedenfor følger først en gennemgang af de kontrolorienterede elementer.

5.1.1 Kontrolorienterede elementer

Nogle af interviewpersonerne oplever undervisningsevalueringerne som kontrol, fordi evalueringsresultaterne tilflyder ledelse, studienævn og andre organisatoriske organer. Kontrollen består i, at undervisernes indsats og resultater på denne måde bliver gjort til genstand for ledelsesmæssig vurdering og opfølgning.

Undervisningsevalueringerne trækker spor af kontrol til MUS-samtalerne. Nogle undervisere oplever det som kontrol, at lederen adresserer problematiske evalueringsresultater i MUS-samtaler. De undervisere, som særligt opfatter brugen af resultaterne fra undervisningsevalueringerne i MUS-samtalerne som kontrol, er ligeledes skeptiske over for brugen af resultaterne i MUS.

Ansættelsesmæssige konsekvenser er endnu et kontrolorienteret element, interviewpersonerne nævner. I interviewene er der eksempler på, at fastansatte undervisere er blevet afskediget, og at timelærere ikke er blevet genansat eller selv har afsluttet samarbejdet. De studerendes udtrykte utilfredshed i evalueringerne har her været en udløsende eller medvirkende faktor. Et andet eksempel på en ansættelsesmæssig konsekvens er, at en underviser bliver frataget undervisningsopgaven på et bestemt fag, hvis der er gentagne dårlige evalueringer.

Som nævnt peger interviewpersonerne også på udviklingsorienterede elementer i undervisningsevalueringerne.

5.1.2 Udviklingsorienterede elementer

De udviklingsorienterede elementer opfattes i høj grad at handle om den feedback og de udviklingsforslag, som underviserne får fra de studerende. Udviklingspotentialet i feedbacken ligger fx i, om evalueringsresultaterne tyder på, at man som underviser bevarer sine nøgleværdier eller har behov for at justere fx fremtoning og kommunikation over for de studerende. Det kan også handle om at tolke de kommentarer, som studerende kommer med mundtligt eller på skrift. Selvom disse kommentarer i nogle tilfælde kan opfattes som useriøse eller på grænsen til det ubehøvlede, indeholder de ofte vigtige perspektiver og inspiration til videreudvikling af undervisningen for den enkelte underviser.

Blandt studie- og uddannelsesledere og undervisere er det også et perspektiv, at undervisningsevalueringerne giver en platform for dialog med de studerende. I dialogen får underviserne mulighed for at få en forståelse af, hvordan evalueringsresultaterne kan tolkes, og hvordan de studerende forestiller sig, at eventuelle problemer kan imødegås. Også udviklingspotentialet i at have kollegiale drøftelser af evalueringsresultaterne underviserne imellem og mellem underviserne og studie-/uddannelsesleder bliver nævnt. Det giver anledning både til dialog om, hvad der er kvalitet, til god sparring på specifikke udfordringer og til mere strukturelle ændringer af moduler og undervisningsformer mv.

5.1.3 Kontrol- og udviklingsorienterede elementer

Nogle kvalitetschefer, studie- og uddannelsesledere og undervisere giver udtryk for et syn på undervisningsevaluering, som ikke følger de klassiske kontrol/udvikling-dimensioner, men som i stedet fremhæver, at kontrol og udvikling er hinandens forudsætninger. Værdien af undervisningsevalueringerne opfattes i dette perspektiv ikke at afhænge af, om de er udviklings- eller kontrolorienterede, men derimod anses det som positivt, at der er både et kontrol- og et udviklingselement i evalueringerne, jf. følgende citater.

> *Sådan er det med alle jobs her i verden. Hvis ikke du performer, må du blive bedre eller lave noget andet. Sådan ser jeg kontrol og læring. Det hænger sammen! Og selve det, at der er et kontrolelement, er det, der gør, at det bidrager til læringen.* (Kvalitetschef)

> *Så der er selvfølgelig et element af kontrol og kvalitetsudvikling, men det er en del af vores virkelighed som undervisere. Det er det, vi er sat i verden for at gøre.* (Underviser)

Nogle kvalitetschefer og uddannelsesansvarlige understreger vigtigheden af, at evalueringerne bidrager til udvikling. De er opmærksomme på, at evalueringerne skal give mening for og inspiration til de enkelte undervisere, og at de skal kunne bruges til udvikling lokalt – både individuelt og for uddannelsen som sådan. Samtidig finder de det vigtigt, at kontroldimensionen af evalueringerne også italesættes. Lederne er meget opmærksomme på, at underviserne kan være følsomme over for kritiske evalueringer, og at opfølgningen i disse tilfælde skal foregå, hurtigst muligt efter at resultaterne foreligger, og gerne suppleret med yderligere information, så evalueringsresultaterne ikke står alene. Flere af studie- og uddannelseslederne giver udtryk for, at kontrolelementet fylder for meget i de aktuelle evalueringsmodeller på deres institutioner, og de ønsker at styrke udviklingsdimensionen i evalueringerne.

> *Systemet er udviklingsbaseret, men man har fra start ikke lagt skjul på, at der selvfølgelig også er et kontrolelement. Så man kører på begge dele, og det har man ikke været bleg for at melde ud. Det er også en tydeliggørelse af, at vi alle sammen har ansvar for de opgaver, vi varetager i organisationen.* (Studie-/uddannelsesleder)

Underviserne ønsker, at undervisningsevalueringerne kan give dem noget, de kan anvende til udvikling. I nogle tilfælde opfatter undervisere dog den aktuelle praksis på deres institution som primært kontrolorienteret. Undervisernes syn på, om evalueringen er kontrol- eller udviklingsorienteret, synes at hænge snævert sammen med, om de ser den som meningsfuld eller ej. Når underviserne udtrykker stærke forbehold over for metoden eller indholdet i evalueringerne og oplever dem som værdiløse, betragter de dem ofte som primært kontrolorienterede. I de tilfælde, hvor underviserne oplever at få et værdifuldt udbytte af evalueringerne, betragter de evalueringerne som udviklingsorienterede. Det forhold, at undervisningsevalueringerne fx kan have ansættelsesmæssige konsekvenser eller indeholder andre kontrolorienterede elementer, har ikke betydning for, om underviserne oplever evalueringerne som meningsfulde.

I interviewene giver nogle undervisere udtryk for, at de ikke oplever et modsætningsforhold mellem kontrol og udvikling i evalueringerne. Samtidig fremhæver de vigtigheden af, at systemet er tillidsbaseret, og at der er åbenhed om formålet med undervisningsevalueringen. Nogle undervisere peger på, at det største kontrolelement for dem ikke ligger i selve undervisningsevalueringen, men i, om de studerende får et tilfredsstillende læringsudbytte og opnår gode karakterer.

> *Jeg synes, det er tillidsbaseret. [Man …] kan ikke gøre det uden tillid.* (Underviser)

Diskussionerne om udvikling og kontrol fylder altså meget i interviewene på de fem institutionerne. Derfor kan det være vigtigt og nyttigt at forholde sig til balancen mellem hhv. kontrol- og udviklingselementer, når formålet med undervisningsevalueringen drøftes og fastlægges på institutionerne og uddannelserne. Interviewene tyder dog på, at der ikke nødvendigvis er tale om et enten-eller, men netop om en balance, hvor begge elementer er til stede samtidig: Undervisningsevalueringerne skal kunne inspirere til udvikling hos de enkelte undervisere, og de skal samtidig kunne give ledelsesinformation og input til udvikling af uddannelserne som sådan. Meningsfuldhed, åbenhed og tillid virker til at være afgørende faktorer for, at det kan lade sig gøre at honorere dette dobbelte formål.

5.2 Balancen mellem central og decentral styring

Balancen mellem central og decentral styring af undervisningsevalueringen er et andet fremherskende tema i interviewene. Institutionerne har valgt meget forskellige modeller for, i hvor høj grad undervisningsevalueringen er fastlagt centralt for alle uddannelser eller decentralt, altså i de faglige miljøer. Interviewene peger på, at valget af model kan have stor betydning for, i hvilken grad de forskellige aktører føler ejerskab til undervisningsevalueringen og er motiverede for at følge op på resultaterne. I det følgende gennemgår vi institutionernes erfaringer og refleksioner i relation til balancen mellem central og decentral styring.

5.2.1 Central model for undervisningsevaluering

I de centraliserede modeller er størstedelen af spørgsmålene i spørgeskemaet typisk fælles for alle institutionens uddannelser eller eventuelt for alle uddannelser i en afdeling eller på et fakultet. Nogle steder er der en central enhed – typisk en kvalitetsenhed – som står for at udsende de elektroniske skemaer på bestemte tidspunkter af året, og som er ansvarlig for at behandle de indkomne data, omforme dem til evalueringsresultater og formidle dem til undervisere og ledere. Det kan også indgå i en centraliseret model, at der afholdes møder mellem de uddannelsesansvarlige og den øverste institutionsledelse, hvor resultaterne fra undervisningsevalueringen er en del af dagsordenen.

I interviewene præsenteres en række begrundelser for at arbejde med en centraliseret model for undervisningsevaluering. Et væsentligt argument for at have et fælles spørgeskema er, at det giver mulighed for at sammenligne evalueringsresultater på tværs af uddannelserne og som regel også fra semester til semester og fra år til år. Dermed kan studie- og uddannelsesledere benchmarke resultaterne for de enkelte undervisere og uddannelsen som helhed med de øvrige uddannelser på institutionen. På den måde bliver det vurderet, om resultaterne er tilfredsstillende, eller om der bør iværksættes opfølgningsinitiativer. Ledere placeret højere oppe i organisationen kan se, om enkelte uddannelser skiller sig ud med markant bedre eller dårligere resultater end andre.

> *[Grunden til et fælles system for alle …] er, at vi kan sammenligne på tværs, og vi har et system, der gør det nemt for vores institutledere at danne sig et overblik over, hvordan det går med deres undervisere. De får alle evalueringsrapporterne, men de får også en oversigt for hvert semester over alle de undervisere, der har været på instituttet, og hvordan de har klaret sig*. (Kvalitetschef)

Potentialet for kvalitetssikring bliver også fremhævet som en fordel ved en centraliseret model. Begrundelserne ligger i umiddelbar forlængelse af argumenterne om at kunne sammenligne evalueringsresultater på tværs af institutionen. Argumenterne er her, at det giver mulighed for at sikre solid og ensartet metodeanvendelse på tværs af institutionen og over tid. Det bliver også nævnt i interviewene, at en centraliseret model etablerer et krav til studie-og uddannelseslederne om at få evalueringen rammesat, så den faktisk bliver gennemført. Det styrker kvalitetssikringspotentialet, fordi alle evaluerer, og der dermed er et ensartet grundlag at vurdere uddannelserne og underviserne ud fra.

På nogle institutioner bliver behovet for en centraliseret model begrundet med, at institutionen har fastsat nogle kvalitetsmål for undervisningen. For at undersøge, om målopfyldelsen sker, er der behov for en fælles systematik med hensyn til, hvordan der bliver indhentet vurderinger fra alle studerende. Ellers får ledelsen ikke et samlet billede af, om kvalitetsmålene nås.

En centraliseret model associeres med etablering af en stærk evalueringsfaglighed. Ønsket om at opbygge en professionel evalueringsfaglig kompetence bliver fremhævet som en begrundelse for at arbejde med en centraliseret model, fordi en central enhed her kan stå for den daglige drift og den metodiske udvikling af modellen og sikre en ensartet gennemførelse af undervisningsevalueringen, hvor de studerende kan svare anonymt.

Den centraliserede model anses for at have stordriftsfordele. Netop stordriftsfordelene bliver fremhævet som en styrke ved en centraliseret model i nogle af interviewene. Den elektroniske gennemførelse af evalueringen er ressourceeffektiv og kan nemt inddrage flere tusinde studerende uden meromkostninger. Desuden betyder det centralt formidlede spørgeskema, at underviserne ikke selv behøver at formidle det, men at de tværtimod nemt og automatisk får information om, hvordan de studerende oplever undervisningen.

5.2.2 Decentral model for undervisningsevaluering

I de decentrale modeller er der derimod ikke et fælles spørgeskema eller krav om, at uddannelserne skal bruge en bestemt metode i undervisningsevalueringerne. Fra centralt hold kan der være formuleret fælles principper og krav om, at uddannelserne skal gennemføre undervisningsevalueringer, men udmøntningen foregår lokalt. Der kan også være krav om, at der udarbejdes lokale evalueringsplaner, som fastlægger, hvordan undervisningsevalueringen skal finde sted, fx i de kommende to år, og krav om, at der sker en form for afrapportering af evalueringens resultater til uddannelsesansvarlige ledere og personaleledere. Ansvaret for evalueringen ligger hos studie-/uddannelseslederen, eller det kan være delegeret til en underviser, som får timer til arbejdet.

Under interviewene fremkom der en række begrundelser for at benytte en decentral model i undervisningsevalueringen. Første argument går på, at det giver mulighed for at tilpasse spørgeskemaet til den lokale faglighed. Nogle taler ligefrem om nødvendigheden af forskellige spørgeskemaer, fordi der er store forskelle i de faglige miljøer på, hvordan kvalitet forstås. Der kan derfor være behov for at oversætte det fælles perspektiv på kvalitet til den enkelte uddannelse. I stedet for et generisk spørgeskema med fare for relativt abstrakte formuleringer giver en decentral model mulighed for at afspejle den lokale faglighed i spørgsmålsformuleringer og lade fagligheden indgå som indikator i spørgeskemaet.

Et andet væsentligt argument for en decentral model er det lokale ejerskab til evalueringen og dens resultater. Fx kan arbejdet med at formulere et lokalt spørgeskema eller evalueringsplan give en ramme, hvor studie-/uddannelseslederen og underviserne kan diskutere kvalitet og påvirke indholdet i evalueringen. Det øger sandsynlighed for, at underviserne finder evalueringens resultater relevante og tager dem til sig. En interviewperson fremfører det synspunkt, at det slider på uddannelsernes medejerskab til undervisningsevalueringen, jo mere man laver fælles.

Som faggruppe har vi taget ejerskab til evalueringen og udviklet meget på det over det seneste år. Vi har tænkt over, hvad det skulle bruges til: at det ikke skulle være en tilfredshedsundersøgelse, men et værktøj, vi kan bruge pædagogisk og indholdsmæssigt. (Underviser)

For det tredje oplever nogle institutioner det som uomgængeligt at arbejde ud fra en decentral model. Det skyldes eksempelvis, at professionshøjskolerne er etableret som fusioner af tidligere selvstændige uddannelser og institutioner, som hver havde deres kvalitetsforståelser og evalueringssystemer. Her kan det have været hjerteblod at få lov til at fortsætte med den praksis, som man mente, fungerede godt på de enkelte uddannelser. I stedet for at tvinge en fælles evalueringsmodel ned over uddannelserne fremhæver flere af institutionerne, at de lokale evalueringspraksisser med tiden bliver mere ens, fordi uddannelserne, afdelingerne og fakulteterne fungerer i et samspil og bliver inspireret af hinandens skemaer, politikker mv.

5.2.3 Balancen mellem central og decentral styring er vigtig

Interviewpersonerne pegede på faldgruber og barrierer forbundet med både centraliserede og decentrale modeller. Selvom der er begrundelser for begge typer modeller, gav interviewene en række eksempler på, at en uhensigtsmæssig balance mellem den centrale og den decentrale styring kan forhindre, at resultaterne fra uddannelsesevalueringen bliver anvendt og fulgt op:

a. Centralt fastlagte evalueringer kan opleves som et pålæg og uden match med behovene for faglig og pædagogisk udvikling i de lokale miljøer.
b. Ønsket om sammenlignelighed mellem uddannelser og over tid kan betyde, at formuleringen af spørgsmål i spørgeskemaet kun meget vanskeligt lader sig ændre på trods af bred utilfredshed blandt underviserne.
c. Lokal frihed til løbende at skifte metoder kan medføre, at systemet bliver uoverskueligt, og kvalitetssikringspotentialet forsvinder, fordi resultaterne ikke kan sammenlignes på tværs og over tid.
d. Decentralt ansvar for udvikling og gennemførelse af evalueringerne kan betyde vanskeligheder med at opbygge en stærk evalueringsfaglig kapacitet lokalt.

[…] det svarer til at hamre søm i med en skruetrækker. Så ville jeg hellere have haft en hammer. Brugerinddragelse i design og evaluering må prioriteres. (Studie-/uddannelsesleder)

Interviewene peger således på vigtigheden af, at institutionerne nøje forholder sig til, hvordan balancen mellem de centraliserede og decentrale elementer skal være i systemet for undervisningsevaluering. Heller ikke her behøver det tilsyneladende at være et enten-eller. Nogle institutioner med primært centraliserede modeller giver eksempelvis mulighed for, at de enkelte uddannelser eller undervisere kan tilføje egne spørgsmål til spørgeskemaet. Og institutioner med primært de-

centrale modeller kan stille krav om, at evalueringen skal kunne generere brugbar ledelsesinformation til trods for den lokale frihed til at udmønte indholdet og metoden i evalueringen.

5.3 Fokus i evalueringsspørgsmålene

Evalueringernes forskellige fokusområder er et tredje tema, der fylder meget i interviewene. Indholdet i undervisningsevalueringens spørgsmål er naturligvis meget afgørende for, hvilken viden evalueringerne bidrager med. Institutionerne i undersøgelsen berører mange af de samme fokusområder i deres evalueringer, men der er også betydelige forskelle. Interviewene viser, at valget af fokus har stor betydning for, hvordan ledere, undervisere og studerende oplever relevansen og brugbarheden af evalueringsresultaterne. I det følgende gennemgår vi institutionernes erfaringer med at lægge fokus på forskellige områder i evalueringerne.

5.3.1 Fire forskellige fokusområder

I interviewene nævner deltagerne fire forskellige fokusområder uafhængigt af den anvendte evalueringsmetode:

a. For det første kan evalueringerne have fokus på underviserne og deres præstation. Her kan de studerende fx blive bedt om at vurdere undervisernes formåen til at omsætte faget for de studerende og gøre stoffet relevant, deres evne til at være tydelige og gøre læringsmålene synlige for de studerende, og om underviserne møder velforberedte.
b. For det andet kan der være fokus på undervisningen og de studieaktiviteter, der i øvrigt er knyttet til et undervisningsforløb. De studerende kan fx få spørgsmål om fagets eller modulets opbygning, pensum, kompleksiteten af det faglige stof, sammenhængen mellem undervisningen og de opstillede læringsmål, kursets bidrag til at opfylde målene for læringsudbytte for uddannelsen som helhed, relevansen i forhold til erhvervslivet, det overordnede indtryk af kurset mv.
c. For det tredje kan spørgsmålene dreje sig om de studerendes læringsudbytte: I hvilken grad har de lært, hvad de skulle, og øget deres viden om faget, hvilket udbytte har de fået af de forskellige studieaktiviteter, og har de nået et tilfredsstillende niveau i forhold til de opstillede læringsmål for undervisningsforløbet?
d. For det fjerde er der også ofte fokus på de studerendes egen indsats, herunder hvor meget tid de har brugt på undervisningsforløbet, hvorvidt de har forberedt sig og været til stede, og om de har brugt tiden på den mest hensigtsmæssige måde, mv.

Ud over de fire fokusområder kan der også være spørgsmål om studiemiljøet og de studerendes sociale velbefindende og deres liv uden for studiet. Der kan også være spørgsmål om specifikke udviklingstiltag, som institutionen eller uddannelsen ønsker feedback på. I spørgeskemaerne er der som regel også åbne svarkategorier, hvor de studerende bliver bedt om at komme med kvalitative vurderinger og supplerende bemærkninger.

5.3.2 Fokusområde influerer på opfattelsen af undervisningsevaluering

Valget af fokusområder har stor betydning for, hvordan interviewpersonerne opfatter undervisningsevalueringerne. Nogle interviewpersoner pointerer eksempelvis, at det er uhensigtsmæssigt, hvis evalueringen fokuserer for ensidigt på underviserne og undervisningen. En af begrundelserne herfor er, at evalueringen nemt bliver personfikseret med en vurdering af, hvad underviseren siger og gør, mere end af, om man som studerende lærer noget og får et godt udbytte af undervisningen. Som underviser kan man opleve, at evalueringen så at sige går efter manden og ikke efter bolden.

I forlængelse heraf peger flere interviewpersoner på, at et for ensidigt fokus på underviseren og undervisningen kan give undervisningsevalueringen karakter af en unuanceret tilfredshedsmåling, som ikke nødvendigvis siger noget retvisende om kvaliteten af undervisningen og underviserens indsats. Et argument herfor blandt interviewpersonerne er fx, at den underviser, der stiller krav og ikke nurser de studerende lige så meget, som de forventer, som regel vil få en mere kritisk evaluering. Et andet argument er, at det samme vil gælde for en underviser i et fag, hvor det faglige indhold er krævende eller ikke falder i de studerende smag. En underviser nævner faget statistik som et eksempel.

> *Min personlige holdning er, at undervisningsevalueringen ikke er brugbar. Jeg synes, at spørgsmålene er formuleret forkert. [...] Jeg kan ikke bruge det til noget, om min fremtræden den pågældende dag var interessant. Jeg synes, det er interessant, om det stof, de har fået, var godt. Fokus bliver flyttet til personen.* (Underviser)

En yderligere begrundelse er, at underviseren og tavleundervisning kun står for en del af den aktivitet, der skal gøre den studerende i stand til at nå læringsmålene. I det aktuelle læringsparadigme fylder andre undervisningsformer mindst lige så meget som den traditionelle underviserstyrede formidling, fx projektarbejde, samarbejdsopgaver, arbejde med digitale undervisningsressourcer mv., og flere interviewpersoner understreger behovet for, at undervisningsevalueringen omhandler det samlede forløb. Udviklingen betyder, at undervisernes rolle er ændret til i højere grad at skulle facilitere et læringsforløb, hvor de studerendes egen indsats er mindst lige så væsentligt som underviserens. Derfor fremhæver nogle ledere og undervisere også behovet for, at evalueringen spørger ind til de studerendes egen indsats og deres samlede læringsudbytte. Dels for at indhente viden om det, dels for at understøtte en refleksionsproces hos de studerende, hvor de tænker over sammenhængen mellem deres egen indsats og udbyttet og ikke kun tilfredsheden med underviseren. På den måde gøres de studerende ansvarlige for deres eget udbytte af undervisningen.

En klar rammesætning kan også være en afledt fordel ved et eksplicit fokus på de studerendes læringsudbytte. Det er således et perspektiv i nogle interview, at et fokus på læring frem for un-

dervisningen og underviseren kan opleves som konstruktivt og befordrende for åbenhed og dialog om resultaterne, jf. følgende citat:

> *Åbenheden er et udtryk for, at vi har lavet en præcis rammesætning af vores evaluering, og at den handler om læringsudbytte. Hvis man andre steder oplever mindre åbenhed, er det måske, fordi der ikke er en præcis rammesætning. Hvis det er mig og min påklædning, der evalueres, så ville jeg nok heller ikke have det diskuteret i et åbent forum. Men når det er læringsudbytte, så er det godt for alle.* (Underviser)

Omvendt påpeger andre interviewpersoner, at det er vigtigt, at undervisningsevalueringen drejer sig om undervisningen og omfatter en feedbackmulighed til de enkelte undervisere. Det skyldes bl.a., at opfølgningsansvaret og relevansen for den enkelte underviser risikerer at drukne, hvis evalueringens genstand bliver for upræcis og fx omhandler et helt lærerteam eller ikke forholder sig til et specifikt undervisningsforløb. De studerende kan også have behov for anonymt at kunne give specifikke tilbagemeldinger til den enkelte underviser om tilfredshed eller udviklingsforslag. Det kan også være uklart for de studerende, hvordan institutionen eller uddannelsen kan følge op på evalueringsresultaterne, hvis den har fokus på de studerendes arbejdsindsats.

> *Det er sådan en stor palette, man bliver spurgt ind til. Hvad de vil bruge den til, det ved jeg egentlig ikke. […] Hverken [studielederen] eller jeg har oplevet, at vi har taget de studerendes indsats op, når vi har arbejdet med evalueringerne [i studienævnet].* (Studerende)

Endelig er der interviewpersoner, der peger på, at værdien af at spørge ind til de studerendes læringsudbytte er begrænset. Undervisningsevalueringen kan nemlig ikke som sådan give en pejling på de studerendes faglige niveau og deres opfyldelse af læringsmålene. Det er noget, der bliver belyst ved eksamen. I stedet fremhæves undervisningsevalueringen som en god mulighed for at indhente information om de studerendes umiddelbare oplevelser af, om underviserne er galt afmarcheret, om de kan forstå, hvad der foregår i et bestemt fag eller forløb, om der er sammenhæng i undervisningen, og om underviseren formår at gøre det faglige stof spændende og motiverende.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at fokus i evalueringen ikke er altafgørende for, om resultaterne kan opgøres individuelt for den enkelte underviser. Selvom evalueringen har et stærkt fokus på de studerendes læringsudbytte og indsats, vil evalueringsresultaterne naturligvis nemt kunne formidles til en bestemt underviser, hvis vedkommende har været ansvarlig for forløbet. På nogle institutioner bliver de studerende også bedt om at besvare spørgsmålene separat for hver underviser, der har varetaget undervisning på et forløb, modul eller semester.

De involverede interviewpersoner oplever altså fordele og ulemper, uanset hvilke fokusområder institutionerne og uddannelserne vælger at inddrage i undervisningsevalueringen. Hvis evalueringens fokus rammer ved siden af videnbehovet hos ledere, undervisere og studerende, sætter de spørgsmålstegn ved selve formålet med at gennemføre evalueringen. Interviewene viser med andre ord, at det er vigtigt, at institutionerne løbende overvejer og eventuelt reviderer fokus i evalueringerne, så de afspejler formålet og giver den efterspurgte viden.

5.4 Dialog om evalueringsresultater

Inddragelse i opfølgningen på evalueringerne er også et tema, der optager interviewpersonerne meget. Interviewpersonerne giver udtryk for, at der foregår en forholdsvis omfattende dialog om resultaterne efter hver evaluering på de fem institutioner, men det fremgik også af interviewene, at en involverende opfølgningsproces kan være ressourcekrævende, og at der er forskel på, hvilke personer og grupper der bliver involveret i dialog om resultaterne af undervisningsevalueringen.

Graden af inddragelse har stor betydning for, om de forskellige aktører vurderer undervisningsevaluering som et værdifuldt redskab. Interviewene tyder på, at lokale traditioner og kulturer er afgørende for, hvem der inddrages i behandlingen af evalueringsresultater, selvom de formelle strukturer inden for de forskellige institutionstyper naturligvis også spiller en rolle. I det følgende gennemgår vi forskellige former for opfølgningsdialoger og institutionernes erfaringer med at prioritere en høj eller mindre høj grad af inddragelse i opfølgningen.

5.4.1 Den nærkollegiale dialog

Først og fremmest forventes den enkelte underviser at forholde sig til de resultater, som vedrører ham eller hende. Flere steder tager underviserne selv initiativ til eller opfordres til at diskutere resultaterne med kolleger for at få input til, hvordan resultaterne skal tolkes.

> *Kollegialt gør vi [dvs. drøfter resultaterne af undervisningsevalueringen]. Vi gør det nok egentlig forholdsvis meget, i forhold til hvad folk regner med. Ikke nødvendigvis [med kolleger] på samme uddannelse. At drøfte [resultaterne] med nogle kolleger, der har samme type fag, det giver rigtig meget. Der er kollegial sparring.* (Underviser)

Underviserne forventes som en del af deres professionalisme at følge op og eventuelt tilpasse deres undervisning på baggrund af evalueringsresultaterne. På nogle institutioner er der krav om, at alle undervisere skriftligt samler op på evalueringerne og formidler resultaterne. Det gælder både i tilfælde, hvor underviserne har et stort ansvar for selv at udforme og gennemføre evalueringen, og i tilfælde, hvor der er tale om en centraliseret evalueringsmodel med fælles spørgeskema.

5.4.2 Dialogen mellem underviser og leder

Evalueringsresultaterne bliver også diskuteret i dialoger mellem den enkelt underviser og studie-/uddannelseslederen. Nogle steder kan det være en modulansvarlig eller fagansvarlig koordinator, der har dialogen med underviserne. Som regel vil det være lederen eller koordinatoren, der tager initiativ til en snak om, hvordan resultaterne skal tolkes, men initiativet kan også komme fra underviseren selv. Fra lederens eller koordinatorens side kan formålet være at høre, om underviseren har en anden oplevelse af undervisningsforløbet end det, de studerende har givet udtryk for, eller om der er særlige forhold, der har haft betydning. Lederen kan udfordre underviseren til at tage resultaterne alvorligt, hvis han eller hun udviser modstand, men lederen kan i lige så høj grad have fokus på at beskytte underviseren og hjælpe med at overkomme eventuelle udfordringer. En underviser med kritiske evalueringsresultater kan blive bedt om at udarbejde en plan for, hvordan han eller hun vil følge op på evalueringen.

> *Vi havde fx sidste år en lærer, som de foregående år fik gode evalueringer. Men sidste år faldt tilfredsheden. Så tog jeg kontakt og fik en anden forklaring end de studerendes, som jeg syntes, var rimelig. […] Det er en balancegang, for det er ikke kun de studerende, vi skal passe på. Vi skal faktisk også passe på vores yngre [undervisere], som står over for en ekstrem udfordring.* (Studie-/uddannelsesleder)

Det er ikke altid den uddannelsesansvarlige leder, som har personaleansvaret for underviserne. På universiteterne er det fx institutlederen og ikke studielederen, der har personaleansvaret, og som dermed kan følge op, hvis der er behov for opfølgning med mere personalemæssige initiativer, fx beslutninger om kompetenceudvikling eller udskiftning af en underviser. Dialogen mellem underviseren og personalelederen om resultaterne kan ske enten i umiddelbar forlængelse af evalueringen eller på grundlag af en forudgående dialog med studielederen eller fx en indstilling fra studienævnet eller uddannelsesudvalget. Resultaterne fra undervisningsevalueringerne kan også blive taget op i forbindelse med den årlige MUS-samtale, men også her er det typisk i tilfælde af problemer, at der finder en egentlig drøftelse sted. I andre tilfælde responderer den personaleansvarlige leder med lykønskninger via mail, når undervisere opnår ikke-kritiske resultater i en evaluering.

5.4.3 Den fællesfaglige plenumdialog

Interviewene gav også eksempler på, at resultaterne diskuteres i det samlede underviserkollegium på møder (faggruppemøder, lærermøder, personalemøder, teammøder mv.) eller på seminarer og udviklingsdage for underviserne bag en given uddannelse. Her kan der være fokus på den enkelte undervisers resultater med dialoger om udfordringernes karakter og støtte, kollegiale råd og forslag til, hvordan udfordringerne kan overvindes.

Ifølge flere interviewpersoner kræver denne type dialog en høj grad af tillid og åbenhed internt i undervisergruppen. Der kan også være fokus på pædagogiske forhold, der vedrører uddannelsens struktur, sammenhængen mellem elementerne, undervisningsformerne mv., og som kræver fælles beslutninger for uddannelsen som helhed. Nogle interviewpersoner fortæller, at diskussionen af evalueringsresultater er et fast punkt på dagsordenen. I andre tilfælde er det studie-/uddannelseslederen eller eventuelt en koordinator, der sætter punktet på og forbereder et oplæg til opfølgning. Underviserkollegiets dialog kan munde ud i en samlet konklusion og eventuelt en handlingsplan for, hvilke ændringer og tiltag evalueringen skal føre til.

5.4.4 Den formelle institutionelle dialog

Evalueringsresultater og handlingsplaner diskuteres også i formelle fora, før der kan ske en opfølgning. Det gælder fx på universiteterne, hvor studienævnet skal tage stilling til forslag, der har implikationer for studieordningen. På professionshøjskoler og erhvervsakademier kan forslag til ændringer skulle konfirmeres i en ledelsesgruppe, inden de føres ud i livet. Ifølge nogle af ledelsesrepræsentanterne er der her tale om netop formelle diskussioner med henblik på at træffe beslutninger, mens de mere faglige og pædagogiske diskussioner finder sted i underviserkollegiet. Beslutninger i de formelle fora dokumenteres i referater fra møderne.

5.4.5 Dialogen med de studerende

Ifølge interviewpersonerne kan ledelsen også have en forventning om, at underviserne diskuterer evalueringsresultaterne med de studerende. Formålet med dialogen mellem underviserne og de studerende er dels at opnå en bedre forståelse af baggrunden for de studerendes, ofte anonyme, besvarelser, dels at indhente de studerendes forslag til ændringer, der kan imødegå eventuelle kritikpunkter, uden at kvaliteten svækkes.

Flere interviewpersoner nævner endvidere betydningen af, at de studerende på denne måde oplever, at deres feedback ikke bliver glemt i systemet, men tværtimod bliver taget alvorligt. Det er som regel op til underviserne selv at sørge for, at der kommer en dialog med de studerende, og det er kun de færreste steder, at der er et eksplicit krav om, at dialogen finder sted efter hver evaluering. Nogle gange kan dialogen være besværliggjort af, at evalueringsresultaterne først er klar til offentliggørelse, en rum tid efter at de studerende har afgivet deres input. De studerende er i mellemtiden kommet videre i deres uddannelsesforløb eller er så tæt på afslutningen af et modul eller semester, at de har mistet interessen for at diskutere resultaterne.

En udfordring med hensyn til graden af inddragelse knytter sig til de studerendes involvering i opfølgningen på undervisningsevalueringen. De studerende kan opleve at blive inddraget i dialoger om de umiddelbare evalueringsresultater. Nogle undervisere peger dog på, at tilbagemeldingen til de studerende er ressourcekrævende. Samtidig opfattes det ofte ikke som et must, hvorfor det, grundet generel travlhed, nedprioriteres. Evalueringsresultaterne er som regel tilgængelige for de

studerende på institutionens læringsplatform i form af tabeller, grafik eller skriftlige opsamlinger. Interviewene viste imidlertid, at de studerende ofte ikke ser resultaterne og sjældent er bekendte med procedurerne for opfølgning på de enkelte institutioner.

Det er et perspektiv blandt de interviewede studerende, at de var usikre på, i hvor høj grad evalueringerne overhovedet bliver brugt til noget og fører til forbedringer. Undervisere og ledere fremhæver det også som en løbende udfordring, at de studerende ikke nødvendigvis får information om de initiativer og ændringer, som institutionen iværksætter som opfølgning på en undervisningsevaluering. De oplever dem som regel heller ikke, fordi opfølgningen som hovedregel først kommer det efterfølgende hold til gode.

> *Det er helt klart en stor udfordring at visualisere for de studerende, hvad evalueringerne bliver brugt til. "Hvorfor skal jeg evaluere? Det kommer alligevel ikke mig til gode!" De ser ikke, at de også er ambassadører for deres uddannelse, og at det, de evaluerer, også kommer dem til gode, fordi vi bliver ved med at forfine og forbedre deres uddannelse og deres brand, når de engang kommer ud i den anden ende.* (Kvalitetschef)

I interviewene er der eksempler på, at institutionerne har arbejdet målrettet på at inddrage de studerende mere i opfølgningen og informere dem bedre om beslutninger om ændringer og nye initiativer. Det sker fx ved at offentliggøre formelle referater og sammenfatninger af dialoger i underviserkollegiet, lægge opfølgnings- og handlingsplaner på institutionens læringsplatform, sende breve til de studerende med opsummering af, hvilke forandringer der er sket efter hvert akademisk år, mv. Erfaringen er dog ofte, at de studerende ikke opsøger den skriftlige kommunikation på de digitale medier. Nogle interviewpersoner peger derfor på behovet for at supplere med mundtlig kommunikation om opfølgning.

På nogle institutioner pålægges de studerende, som repræsenterer de studerende i formelle fora, et stort ansvar for at formidle beslutninger og opfølgningsinitiativer til deres medstuderende. Det gælder fx studienævnsrepræsentanterne på universiteterne. Her er erfaringerne imidlertid heller ikke udelt positive, da det kan være en vanskelig opgave at løfte for repræsentanterne, jf. følgende citat.

> *Det er nødvendigt med information tilbage til de studerende, og det sker ikke i tilstrækkeligt omfang. Det er afgørende med feedback fra studienævnet til de studerende, og den er stort set ikkeeksisterende. Måske burde andre end en enlig studienævnsrepræsentant stå for at sikre dette.* (Studerende)

5.4.6 Dialog skal inddrage og ikke tage afsæt kun i negative evalueringer

Interviewene viser altså, at der kan være mange forskellige fora med forskellige sammensætninger involveret i opfølgningen på undervisningsevalueringerne. Som det indirekte fremgår af gennemgangen, følger dialogen om evalueringsresultaterne to forskellige spor: hvilken betydning resultaterne skal tillægges dels med hensyn til den enkelte underviser, dels med hensyn til uddannelsen som sådan. Der er udfordringer knyttet til graden af inddragelse af forskellige aktører i begge spor.

Fx nævner nogle undervisere det som en demotiverende faktor, at de kun får feedback fra deres leder i forbindelse med dårlige evalueringer. Det fremgår af interviewene, at det nogle steder er fast kutyme, at underviserne kun har dialog om deres individuelle evalueringsresultater, hvis der er tale om en kritisk evaluering. Underviserne kan som nævnt tidligere selv tage initiativ til dialog med ledere og kolleger, men ifølge interviewene kan underviserne have en forventning om, at lederen tager initiativ til at drøfte evalueringsresultaterne, og her bliver hele top- og midterfeltet ofte sorteret fra. Det kan fx være en uformel praksis, at den ansvarlige leder laver en screening af evalueringsresultaterne og kun inviterer til dialog med undervisere, der har fået en samlet score under et vist niveau. Lederen sender eventuelt rosende mails ud til undervisere med en meget høj score, men inviterer ikke til dialog. På samme måde kan lederen også primært have fokus på at følge op på problemområder på de uddannelser, hvor underviserne selv sammenfatter undervisningsevalueringen og sender den til studie-/uddannelseslederen. Hvis underviseren ikke har identificeret særlige problemområder, berøres resultaterne enten slet ikke eller eventuelt helt kortvarigt i forbindelse med en senere MUS-samtale.

> *Den handlingsplan, som den enkelte underviser udarbejder på baggrund af undervisningsevalueringen, drøftes kun med en studieleder, hvis den er rigtig dårlig.* (Underviser)

Både ledere og undervisere blandt interviewpersonerne påpeger, at institutionerne og uddannelserne risikerer at gå glip af vigtig læring, hvis de udelukkende fokuserer på at følge op på kritiske evalueringsresultater. De peger dels på, at undervisere med gode evalueringsresultater kan have ønske om og behov for, at lederen forholder sig til resultaterne og indgår i dialog om nye udviklingsmål, dels på, at baggrunden for de gode evalueringer forbliver skjult med det resultat, at god praksis ikke opsamles og spredes til de andre undervisere. En sådan praksis kan føre til, at underviserne primært ser undervisningsevalueringen som et ledelsesredskab og en bureaukratisk belastning med det formål at kontrollere frem for et udviklingsværktøj med relevans for dem.

> *Hvis man […] er underviser, så får man en anonymiseret [udskrift], hvor du selv er specificeret ud. Så er det tydeligt, at vores institutleder også får dem, for han skriver kommentarer: "Tillykke, det ser fint ud!". Ellers er der ikke nogen decideret måde at følge op på. Altså, i den, hvor det var dårligt, der fulgte jeg op sammen med ham, jeg underviste sammen*

med. Der indkaldte vi hinanden til krisemøde. Men der er ikke nogen form for, at der skal følges op på det, og jeg tror, at nogle, der har arbejdet her længe, ikke følger op. (Underviser)

Interviewene viser, at der er forskellige grader af involvering af de forskellige aktører i dialoger som opfølgning på undervisningsevalueringerne. Institutionerne skal afbalancere hensynet mellem de forskellige aktørers ønsker og behov for at være inddraget og informeret og den tid og de ressourcer, som opfølgningsprocessen lægger beslag på. Selvom undervisere og studerende ikke nødvendigvis aktivt opsøger dialog og information, peger interviewene på, at deres inddragelse i opfølgningsprocessen har stor betydning for undervisningsevalueringernes potentiale som videnkilde og input til udvikling.

Dette og de foregående kapitler har vist, at uddannelserne og institutionerne har en række forskellige udfordringer med at få deres undervisningsevalueringer til at fungere optimalt. De oplever konkrete udfordringer med fx manglende ejerskab blandt underviserne og en ringe grad af studenterdeltagelse og mere grundlæggende dilemmaer på grund af fordele og ulemper ved forskellige modeller for undervisningsevaluering. I det næste kapitel trækker vi trådene op og ser på, hvilke overordnede perspektiver erfaringerne fra de fem institutioner giver med hensyn til at gøre undervisningsevaluering til en værdifuld kilde til viden og opfølgning på de videregående uddannelser.

6 Perspektiver for undervisnings-evaluering

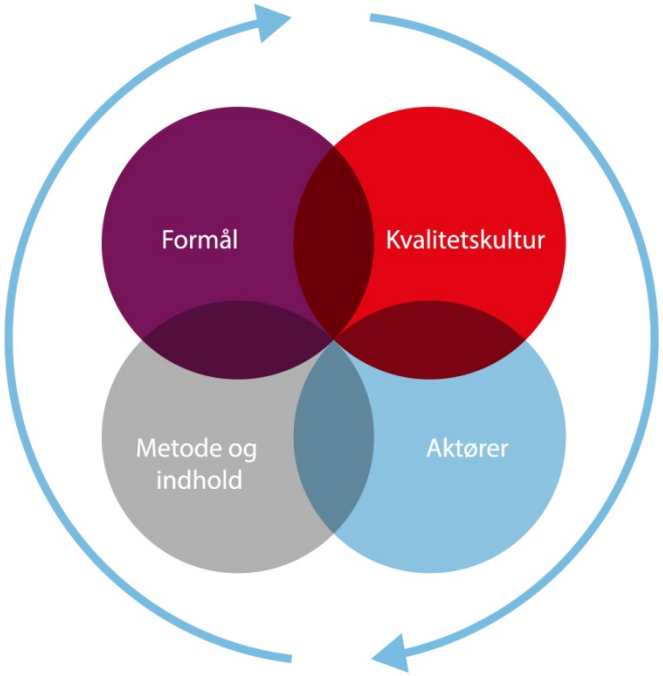
Mange af de konkrete udfordringer med undervisningsevalueringerne skyldes manglende sammenhæng i den lokale evalueringspraksis. Udfordringerne kan således i vidt omfang føres tilbage til, at institutionerne har vanskelig ved at skabe en tydelig sammenhæng mellem det formulerede formål med undervisningsevalueringerne, den bagvedliggende kvalitetskultur, de relevante parters roller og ansvar samt metoder og indhold i undervisningsevalueringerne. Det vurderer EVA på baggrund af erfaringerne fra de involverede uddannelsesinstitutioner.

En tydelig sammenhæng mellem de enkelte elementer i undervisningsevalueringen synes at være en forudsætning for, at det lykkes at få et værdifuldt udbytte og gøre undervisningsevaluering til et meningsfyldt og værdsat redskab for institutionen og alle dens centrale aktører. Det kan lyde forholdsvis simpelt, men erfaringerne tyder på, at det er kompliceret at lykkes med i praksis.

De involverede institutioner har alle etableret systemer, der skal gøre dem i stand til at opfylde de eksterne krav, som stilles til dem. Som nævnt i undersøgelsens indledning er det et krav fx i kriterierne for akkreditering, at institutionerne inddrager de studerende i evalueringer af undervisningen og bruger evalueringerne til kvalitetssikring og -udvikling. Interviewene viser dog tydeligt, at fokus på blot at opfylde de formelle krav ikke er tilstrækkeligt, hvis undervisningsevaluering for alvor skal give et output for institutionerne, der står mål med de investerede ressourcer. Interviewene viser, hvordan formålet med undervisningsevalueringerne, kulturen, de relevante parters engagement og procedurerne for undervisningsevalueringerne alle udgør et vigtigt grundlag for at opnå et værdifuldt udbytte. Et værdifuldt udbytte kan således ikke drives frem alene af eksterne krav, men må derimod i høj grad vindes gennem intern stræben efter bedre kvalitet.

Figuren på næste side illustrerer, hvilke grundlæggende elementer der skal spille sammen, for at undervisningsevaluering giver det bedste udbytte for institutionen:

Figur 1
Behov for sammenhæng mellem elementerne i undervisningsevaluering



Erfaringerne viser, at sammenhæng mellem disse fire elementer kan etableres på flere forskellige måder, men når der skabes sammenhæng, kommer der også fokus på kvalitet. Nedenfor gennemgår vi de vigtigste elementer i et sammenhængende system for undervisningsevaluering.

6.1 Klart formål og rammesætning

Der er behov for, at institutionernes ledelse etablerer en klar rammesætning af undervisningsevalueringen. En klar rammesætning fortæller om formålet med at gennemføre evalueringen og altså, hvem der skal bruge evalueringen til hvad og hvorfor. Det er formålet, der legitimerer processen.

På nogle institutioner med en klar rammesætning har man haft en lang proces med dialoger og møder forud for fastlæggelsen af det præcise formål med evalueringerne. På andre institutioner er formålet blevet besluttet centralt og efterfølgende kommunikeret ud. I begge tilfælde har der

været en indsats for at skabe en fælles forståelse af formålet med undervisningsevalueringen, så både ledere, undervisere og studerende bruger dem på samme måde. En klar rammesætning kan fx betone brugen af undervisningsevaluering som et redskab til ledelsesinformation eller til lokal udvikling hos de enkelte undervisere og teams.

Det er dog vigtigt, at den faktiske anvendelse stemmer overens med formålet. Fx viser erfaringerne, at ledelsen kan have vanskeligt ved at anvende resultaterne fra undervisningsevaluering til kontrol, hvis formålet med undervisningsevalueringerne lokalt betragtes som udvikling. Omvendt peger erfaringerne på, at institutionerne godt kan betone flere forskellige formål på en gang, uden at det forhindrer en fælles forståelse blandt aktørerne. De forskellige formål skal blot kunne forklares og meningsfuldt kobles sammen.

6.2 En understøttende kvalitetskultur

For det andet er der behov for en kvalitetskultur, der understøtter anvendelsen af undervisningsevalueringerne. Erfaringerne peger på, at det ikke er tilstrækkeligt, at undervisere og ledere har et klart mål og ambitioner om, at uddannelserne og undervisningen løbende skal forbedres. Det er en vigtig forudsætning for realiseringen af formålet, at der på alle niveauer i institutionen er en opfattelse af, at det er et fælles ansvar, og at kvalitet er noget, som samskabes af alle de involverede ledere, undervisere og studerende.

Erfaringerne fra institutionerne viser, at der skal være et grundlæggende niveau af tillid mellem de forskellige aktører, hvis evalueringerne skal kunne anvendes konstruktivt og fremadrettet. På de fem institutioner var der eksempler på både undervisere og ledere, som ikke gav udtryk for en sådan tillid, og som primært opfattede det som deres personlige ansvar at sikre og udvikle kvaliteten af undervisningen. Her var erfaringerne imidlertid også, at det var vanskeligt at bruge undervisningsevalueringerne til gensidigt forpligtende dialoger om, hvordan evalueringsresultaterne skulle forstås og følges op. Omvendt virkede det til at have mindre betydning, om initiativet til dialoger om evalueringsresultaterne kom fra lederne eller fra underviserne, hvis blot de fandt sted og blev ført i en konstruktiv ånd og med et legitimt formål.

6.3 Engagerede aktører

For det tredje er aktørernes engagement og ejerskab til undervisningsevalueringerne meget afgørende. Undervisningsevalueringerne baserer sig helt grundlæggende på, at de studerende er interesserede i at give deres feedback, underviserne i at modtage den, og de uddannelsesansvarlige i at inspirere parter til at bruge det som et kvalificerende grundlag for kvalitetsforbedringer. Værdien af undervisningsevalueringerne bliver derfor væsentlig reduceret, hvis de studerende ikke

deltager, eller hvis de ikke tager det alvorligt at give en dækkende og konstruktiv tilbagemelding. Det gælder, uanset hvad det mere præcise formål med evalueringen er.
Interviewpersonerne i undersøgelsen gav flere eksempler på en ringe grad af studenterdeltagelse og useriøse besvarelser, som skabte udfordringer i opfølgningsprocessen. På tilsvarende vis var der også eksempler på, at undervisere og ledere fandt evalueringsresultaterne relativt uinteressante, fx fordi de ikke havde indflydelse på evalueringsspørgsmålene og opfattede dem som helt eller delvist irrelevante. Institutionerne har derfor en vigtig opgave med hensyn til at engagere de forskellige aktører på en måde, der ligger i forlængelse af formålet med undervisningsevalueringen, og som integrerer dem i kvalitetskulturen. Undersøgelsen tyder bl.a. på, at det er særligt vigtigt, at de studerende involveres og har indsigt i opfølgningsprocessen, så de kan se, at deres input fører til forbedringer for dem selv og de fremtidige studerende.

6.4 Gode spørgsmål og metoder

For det fjerde skal institutionerne sikre, at undervisningsevalueringerne adresserer formålet, dvs. reflekterer den kvalitet, der efterstræbes, ved at evalueringerne har det rette sigte og indhold og gennemføres med valide og transparente metoder.

Erfaringerne fra institutionerne viser, at det har stor betydning, om metoder og fokus i evalueringerne matcher de forskellige aktørers videnbehov. Det kan være et problem, hvis evalueringen kun tilgodeser dele af det samlede formål. På de fem institutioner var der eksempler på, at evalueringerne var tilrettelagt, så de primært kunne opfylde lokale behov på uddannelserne og ikke tilgodeså videnbehov på afdelings- og institutionsniveau. Der var også eksempler på, at evalueringsspørgsmål blev fastlagt centralt uden mulighed for at tilpasse dem til uddannelsernes behov og faglige selvforståelse. Begge tilgange risikerer at reducere ejerskabet og også oplevelsen af, at undervisningsevalueringen bidrager med vigtig viden og et værdifuldt input til videreudviklingen af undervisningen og uddannelsen.

6.5 Kvalitet i fokus på institutionerne

Afslutningsvis skal det bemærkes, at udbredelsen af undervisningsevaluering har ført til en større opmærksomhed omkring kvaliteten af undervisningen på de videregående uddannelser end tidligere. Dette bakkes også op i litteraturen på området, selvom der på samme tid sættes spørgsmålstegn ved udbyttet:

Større opmærksomhed omkring undervisningskvalitet

Det kan diskuteres, om der kommer nok ud af disse anstrengelser, men det er indiskutabelt, at der på stort set alle uddannelsesinstitutioner er kommet langt større fokus på undervisningens kvalitet, og at dette medfører, at også den enkelte underviser er nødt til at være mere bevidst om sin undervisning.

Uddrag fra Herskin, Bjarne (2009): Undervisningsteknik for universitetslærere.

Denne undersøgelse viser, at institutionerne samlet set stadig har udfordringer med hensyn til at anvende undervisningsevaluering som et redskab til viden og forbedring. Til inspiration for arbejdet med at styrke evalueringskulturen har undersøgelsen givet eksempler på en række greb, som institutionerne og uddannelserne anvender for at håndtere konkrete udfordringer med deres undervisningsevaluering. Den giver også eksempler på vigtige beslutninger i forbindelse med valget af evalueringsmodel, som har betydning for udbyttet af undervisningsevalueringen. Undersøgelsen tyder samtidig på, at det største udviklingspotentiale ligger i, at institutionerne hver især får etableret en fælles forståelse af formålet med undervisningsevalueringen og en tydelig sammenhæng mellem de enkelte elementer i systemet, så evalueringerne kan danne grundlag for forpligtende dialoger om kvaliteten af undervisning og uddannelse på tværs af organisatoriske niveauer og faglige skel.

7 Litteratur

Danmarks Akkrediteringsinstitution (2013). *Vejledning om institutionsakkreditering*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Erfaringer med uddannelsesakkreditering*.

Herskin, Bjarne (2009). *Undervisningsteknik for universitetslærere*. Kapitel 16, "Evaluering og udvikling", Samfundslitteratur.

Leth Andersen, Hanne; Ravn, Jakob. og Colerick, Thomas. (2013). "Undervisningsevalueringens dilemmaer: kontrol eller udvikling – to verdener?" *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, årgang 8, nr. 15.

Moldt, Christian (2007). *Anvendelsen af studentertilfredshedsmålinger på de korte og mellemlange videregående uddannelser set fra et psykodynamisk systemperspektiv*, Samfundslitteratur.

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget) (2014). *Høje mål – fremragende undervisning i videregående uddannelse*.

Watson, Sarah (2010). "Closing the feedback loop: Ensuring effective action from student feedback", *Tertiary Education and Management*, 9:2, 145-157.

Appendiks A

Datagrundlag og metode

Denne undersøgelse af undervisningsevaluering på de videregående uddannelser er tilrettelagt som en kvalitativ undersøgelse på baggrund af en projektbeskrivelse udarbejdet af EVA og godkendt af EVA's bestyrelse (se projektbeskrivelsen på **www.eva.dk**). I rapportens indledning beskriver vi de mest centrale aspekter ved undersøgelsens design og metode. I dette appendiks uddyber vi undersøgelsens datagrundlag og metode.

Undersøgelsen bygger på kvalitative data (kvalitative interview og selvevalueringer) indsamlet fra fem forskellige institutioner, der hver især udbyder videregående uddannelser. Forud for dataindsamlingen har vi desuden gennemført et deskstudy af relevant forskningslitteratur på området.

Nedenfor beskriver vi kort de forskellige elementer, som undersøgelsen består af.

Deskstudy

Som afsæt for undersøgelsen gennemførte EVA i efteråret 2014 et deskstudy, der havde til formål at kvalificere interviewene samt at perspektivere rapportens analyser og resultater.

Det gennemførte deskstudy omfattede et litteraturstudie af nyere skandinaviske og engelsksprogede artikler og udgivelser om undervisningsevaluering. Litteraturstudiet har bidraget med baggrundsviden om, hvilke faktorer der ser ud til at være væsentlige for en vellykket implementering af undervisningsevalueringer: Hvilke barrierer peger uddannelsesinstitutionerne på som væsentlige for at få et godt udbytte af undervisningsevalueringerne? Litteraturstudiet er anvendt til at udarbejde interviewguider, og udvalgte opmærksomhedspunkter anvendes løbende i rapporten til at perspektivere vores analytiske fund.

Litteratursøgningen tog afsæt i en systematisk søgestrategi, der blev gennemført i samarbejde med Det Administrative Bibliotek.

Interview
Vi har gennemført en række kvalitative interview med henblik på at bidrage med nuanceret og dybdegående viden om, hvilke forskellige perspektiver centrale aktører (uddannelses- og studieledere, undervisere, studerende samt kvalitetschefer eller kvalitetsmedarbejdere fra hver institution) har på undersøgelsens delspørgsmål:

- Hvad oplever kvalitetschefer og -medarbejdere, studie- og uddannelsesledere, undervisere og studerende, at formålet med at gennemføre undervisningsevalueringer er, og hvilke typer kvalitetsinitiativer kommer der ud af det?
- Hvilke udfordringer og barrierer er der med hensyn til at få resultaterne fra undervisningsevalueringerne omsat til konkrete kvalitetsforbedringer?
- Hvilke faktorer oplever kvalitetschefer og -medarbejdere, uddannelses- og studieledere, undervisere og studerende som afgørende for, at de får et værdifuldt udbytte af undervisningsevalueringerne?

I alt deltog 5 kvalitetschefer/kvalitetsmedarbejdere, 11 studie- og uddannelsesledere, 29 undervisere og 28 studerende fra de fem institutioner. Interviewene med kvalitetscheferne eller kvalitetsmedarbejderne blev gennemført som telefoninterview forud for de andre interview. Formålet med at gennemføre disse interview forud for de øvrige interview var at øge vores overblik og forhåndskendskab til lokale procedurer og praksisser i forbindelse med undervisningsevaluering. Derved gjorde vi det muligt for os selv at spørge mere kvalificeret og detaljeret ind til disse procedurer og praksisser i de efterfølgende interview. Interviewene med kvalitetschefen eller kvalitetsmedarbejdere havde en varighed af ca. 1 time pr. institution, mens interviewene med hhv. uddannelses- og studieledere og undervisere havde en varighed på 1,5 timer pr. institution. Interviewet med de studerende varede 1 time pr. institution.

På én enkelt af de fem institutioner var det af praktiske grunde ikke muligt for os at interviewe underviserne fra den ene af de i alt to udvalgte uddannelser.

Alle interview blev optaget på diktafon og dernæst transskriberet.

Databearbejdning og analyse
Vi har grebet vores analytiske arbejde an på følgende vis: Vi har kodet og meningskondenseret samtlige interview inden for en tematisk ramme, et "framework", der har gjort det muligt for os på samme tid at læse på tværs af: 1) alle interviewdata, der siger noget om det samme tema eller delspørgsmål (fx alle udsagn, der afspejler perspektiver på temaet "formål med undervisningsevalueringer"), og 2) alle interviewdata, der knytter sig til et bestemt interview (fx alle udsagn, der stammer fra et interview med én bestemt uddannelsesleder).

Vi har herefter anvendt vores framework til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme delspørgsmål/overskrift: Hvilken variation kan vi fx spore i interviewpersonernes perspektiver på og erfaringer med at gennemføre undervisningsevalueringer? Vi har i denne fase inkluderet alle interviewdata, også data, der kan betragtes som enkeltstående udsagn, og vi har interesseret os for variationen i data, snarere end for, hvem og hvor mange der giver udtryk for et bestemt synspunkt.

Appendiks B

English summary

This report is about teaching evaluation of further and higher education and the challenges faced by the institutions in translating the results from the teaching evaluations into quality improvements. The report points at a number of factors important for achieving a good and useful outcome from teaching evaluations.

Relevance, target group and context of the report

Teaching evaluations are often highlighted as an important tool to improve the quality of teaching. For example, institutional accreditation requirements stipulate that individual institutions must conduct regular teaching evaluations, and that subsequently the results must be used systematically to support student learning and achievement of learning goals. The Expert Committee on Quality in Higher Education (Quality Committee) has also emphasised the importance of teaching evaluation in its reports. However, the Committee points out that the potential of teaching evaluations is not being fully realised with regard to strengthening teaching quality and developing the individual teacher. The report focusses on experience from 12 programmes with regard to the challenges and opportunities associated with ensuring that teaching evaluations contribute to quality development in higher education programmes.

The report is aimed at study directors, programme directors, heads of department, teachers and employees responsible for quality, to provide them with an insight into how other institutions work with teaching evaluation in different contexts. The report stresses the importance of communicating examples of solutions used by programmes in order to ensure that teaching evaluations contribute to positive development.

Results

Overall, the report shows that teaching evaluations have two important functions in developing the quality of programmes. Firstly, the evaluations contribute specific knowledge used by the institutions as a basis for adjusting and changing their programmes and teaching. For example, evaluations lead to changes in teaching content, new approaches and adjustments in the struc-

turing of courses and modules. Secondly, evaluations ensure that quality is put on the agenda on a regular basis and is debated in formal and non-formal fora. For example, teachers have dialogues with students on the interpretation of evaluation results, teams of teachers discuss the need to follow up in individual courses and modules, and managers discuss poor evaluation results with the individual teachers.

The report also shows that the institutions have significant challenges in achieving a useful outcome from their efforts. The Danish Evaluation Institute assesses that many of the specific challenges are due to a lack of cohesion in local evaluation practices. Therefore, the challenges are very much linked to the fact that institutions find it difficult to establish a clear correlation between the formulated objective of the teaching evaluations, the underlying quality culture, the roles and responsibilities of the relevant parties as well as the methods and content in the teaching evaluations. The interviewed managers, teachers and students add less value to the evaluations when they feel that things are not pointing in the same direction. A derived consequence might be that teaching evaluations are perceived as a nuisance that steals resources and focus from the core activity, rather than a constructive tool that contributes to quality development.

Four specific challenges for teaching evaluations

The study has identified four general challenges faced by the institutions when conducting teaching evaluations:

1 Not all teachers take ownership of the teaching evaluations. The teachers' lack of ownership can be due to the way in which the teaching evaluations are organised and conducted, or the local evaluation culture.
2 Often the students do not participate in teaching evaluations. This lack of participation can be related to the timing of evaluations, and that the students feel that there is no follow-up on the evaluations.
3 Teachers can be sceptical about the usefulness and validity of the evaluations. This scepticism could be a result of low student participation or a critical attitude towards the questions students are asked in the evaluations.
4 Some teachers find the teaching evaluations very resource demanding. This may be in situations where the teacher alone is responsible for design, execution and follow-up, or where evaluations are very extensive.

Dilemmas to be dealt with

Institutions must make many decisions when they establish their model for teaching evaluation. The study indicates that institutions must focus particularly on dealing with four dilemmas to achieve a useful outcome from their efforts:

1 The balance between control and development. Institutions must decide on an appropriate balance between the elements which are perceived as control and development, respectively, so that the balance reflects the objective of the teaching evaluations in the best possible way.
2 The balance between centralised and decentralised management. Institutions must consider the appropriate allocation of responsibilities for various elements in teaching evaluations between centralised and decentralised levels in order to ensure uniformity between programmes on the one hand and local ownership within programmes on the other.
3 Teaching evaluation focus. Institutions must consider to what extent evaluations should focus on teachers and teaching or on the learning and efforts of students, so that focus reflects the evaluations' objective and the knowledge required.
4 Dialogue on evaluation results. Institutions must prioritise dialogue about evaluation results among teachers, between managers and teachers and between teachers and students. However, they must also consider the balance between the need for involvement and the resources demanded by these dialogues.

About the data basis

The report is based on a qualitative study of five higher education institutions and 12 of their programmes. The Danish Evaluation Institute visited each of the five institutions and interviewed study directors, programme directors, teachers and students. Prior to the individual visits, telephone interviews were carried out with managers or employees responsible for quality at the institutions in order to gain an overview of procedures and practices within the individual institutions.

The Danish Evaluation Institute interviewed a total of five quality managers/employees, 11 programme directors, 29 teachers and 28 students from the five institutions.

The Danish Evaluation Institute selected the five institutions because they had already taken part in institutional accreditation. The selection builds on the assumption that, prior to institutional accreditation, the institutions had worked thoroughly with their quality-assurance systems, including on developing their own practice for teaching evaluation. Therefore, the selected institutions had recently reflected on, and perhaps changed or adjusted their practice, which made them particularly relevant for the study.

The data basis of the study thereby allows for varied and wide-reaching knowledge generation about how the higher education institutions are currently working with teaching evaluation.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-822-6

9 788779 588226 >