

ARBEIDSNOTAT

ARBEIDSNOTAT

Kvalitetsreformen og studentaktivitet

En studie av studentenes studieaktivitet ved

Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss

Britt Ballangrud

Nina Bollum Berge

Sigve Bore

Trond R. Braadland

Ståle Vikhagen



Arbeidsnotater fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 59

Kvalitetsreformen og studentaktivitet

En studie av studentenes studieaktivitet ved
Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss

Av

Britt Ballangrud
Nina Bollum Berge
Sigve Bore – kandidatnummer 16
Trond R. Braadland
Ståle Vikhagen

Hønefoss 2004

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISSN 0807-447X

Sammendrag

Arbeidsnotatet behandler forskjellige vurderingsformer som brukes eller kan brukes ved Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss. Forfatterne representerer to av skolens bachelorprogrammer samt allmennlærerutdanning. I notatet beskrives forskjellige problemer knyttet til undervisning og vurdering ved de forskjellige studiene. Videre drøftes nye former for undervisning og vurdering som er prøvd ut av forfatterne, og mulige tiltak fremover.

Arbeidsnotatet er opprinnelig skrevet som del av et kurs i høyskolepedagogikk, arrangert av Høgskolen i Buskerud studieåret 2003 – 2004.

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Situasjonsbeskrivelse	1
1.2	Kvalitetsreformen og skolens strategi.....	3
1.3	Problemstilling	4
1.4	Metode og organisering av prosjektet	4
2	Teorigrunnlag	6
2.1	Hva læringsteori sier om studentaktivitet.....	6
2.2	Studentenes læringsstrategier	6
2.3	Undervisningsformer.....	8
2.4	Vurderingsformer	9
2.5	Teknologi	11
3	Studiet i informasjonsteknologi: studiepreferanser.....	12
3.1	Innledning.....	12
3.2	Undervisningsformer.....	12
3.3	Metodebruk	13
3.4	Resultater.....	14
3.5	Kommentarer til resultatene	15
4	Allmennlærerutdanning – 1.år.....	16
4.1	Fakta om kurset	16
4.2	Studentevaluering - metodebetraktninger	16
4.3	Noen samlede kommentarer til funn ”Studentvurdering”.....	17
5	Økonomisk- administrativ utdanning – 1.år.....	20
5.1	Fakta om kurset	20
5.2	Studentevaluering - metodebetraktninger	21
5.3	Noen samlede kommentarer til funn ”Studentvurdering”.....	21
6	Påbygning i strategisk ledelse: undervisning, vurdering og tiltak.....	24
6.1	Studentene	24
6.2	Undervisningsform.....	24
6.3	Evaluering	25
6.4	Metode og resultater.....	25
6.5	Tiltak	26
6.6	Oppsummering	27
7	Oppsummering og diskusjon.....	28
7.2	Læringsmiljø	29
7.3	Undervisningsformer.....	30
7.4	Vurderingsformer	31
7.5	Konklusjoner og anbefalinger	32
	Litteratur.....	33

Vedlegg

1 Innledning

Denne rapporten tar for seg situasjonen for studiene ved Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss. Avdelingen har tre forskjellige studieretninger på lavere grads nivå: bachelorstudiet i økonomi og ledelse, bachelorstudiet i informasjonsteknologi og allmennlærerstudiet. I tillegg kommer masterstudium i økonomisk-administrative fag, flere frittstående årsheter samt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Vår undersøkelse omfatter bachelorstudiet i økonomi og administrasjon, bachelorstudiet i IT og allmennlærerutdanningen..

1.1 Situasjonsbeskrivelse

Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss, er organisert i tre institutter:

- Institutt for økonomi og ledelse
- Institutt for informasjonsteknologi
- Institutt for lærerutdanning

Dagens avdeling er en etterfølger til det som tidligere het Statens Lærerhøgskole for Handels- og kontorlag (SLHK). Denne skolen hadde et felles 1. års studium som grovt tilsvarer 1. studieår ved dagens bachelorstudium i økonomi og ledelse. På dette året kunne man så bygge på med årsheter i flere fag: økonomi, IT, matematikk, jus, engelsk og norsk. Årshet i praktisk pedagogikk var obligatorisk. En årshet og praktisk-pedagogisk studium ga tittelen faglærer, mens en årshet i tillegg ga tittelen adjunkt. Senere ble det opprinnelige 1. året erstattet med et 2-årig studium i økonomi og administrasjon. Dette var i utgangspunktet et selvstendig studium som ga tittelen høgskolekandidat i økonomi og administrasjon. På denne graden kunne man bygge ut til en Cand.mag.-grad ved å ta to årsheter, eller en adjunktittel ved å ta en årshet og PPU. Ut over dette har studentene kunnet ta en lektorutdanning i form av hovedfag.

Det gamle SLHK var den eneste skole i landet som tilbød spesialisert lærerutdanning for handels- og kontorlag i den videregående skolen. Studentene kom fra hele landet, og det var høye krav for å komme inn. Kravet til gjennomsnittskaraktter fra videregående skole lå på rundt 5. I dag kommer i praksis alle med studiekompetanse inn. Inntrykket er også at en stor andel av studentene kommer fra nærområdet, og at den generelle studieaktiviteten ved skolen er gått dramatisk ned. Ikke bare er det få studenter å se på lesesalene, men det virker også som om studentene generelt arbeider mindre med studiene. Strykprosenten er i mange enkeltfag høy, og deltagelse på undervisningen lav.

Såkalte minimalister er et kjent problem innen alle studier, ikke bare i Norge. Biggs [2003] beskriver det samme fra Australia. Det ser heller ikke ut til å være noen forskjell mellom høyskoler og universiteter. Martin Ystenes beskriver i et leserbrev i Aftenposten (morgenummeret 16. april 2004) hvordan studentenes vilje til å lære er dramatisk forandret ved NTNU. Blant annet opplever han at 10 % av studentene på materialteknikk ikke vet at stål er basert på jern, og enda verre: de ser ikke poenget med å vite det. Det kan se ut som det nå er lenger mellom hver elitestudent.

Minimalister er imidlertid ikke noe nytt fenomen. Jens Bjørneboe forteller om et slikt tilfelle fra 1930-årenes skole i romanen Jonas fra 1955 [Bjørneboe 1988]. Se ramme neste side.

En av lærerne må nevnes.

Det var Salomon September.

September var tysk immigrant, et sproggeni som snakket norsk som en innfødt, en utpreget Vestlandsdialekt, og med et utrolig forråd av gamle bygdeord som ingen lenger skjønnte. Vi var meget glade i ham, men han var fortvilet over sitt arbeide. Han var musiker, avholdsmann, og spilte både skotsk sekkepipe og norsk Hardingfele. Hans drøm var at vi en gang ville begynne å gå i nasjonaldrakt og synge folkeviser. Han elsket Norge som bare tyskere kan gjøre det.

Han underviste i alle sprog, og det var for første gang i en av hans timer at jeg opplevet noe som siden er blitt helt almindelig i norske skoler, og som spiller en viss rolle for denne fortellingen.

Det førte til en alvorlig konflikt.

September hadde forberedt en tysktime om Goethes "Faust". Og langsomt og grepet leste han gjennom de herlige strofene i innledningsdiktet:

"Und mich ergreift ein längst entwöhntes Sehnen
Nach jenem stillen, ernsten Geisterreich,..."

Han leste godt, med dyp, henført stemme. Så gikk han videre, sprang over prologen og skjøt inn noen fortellende ord. Så leste han den store monologen, hvor Faust vil trenge inn i åndeverdenen, død eller levende:

"Es möchte kein Hund so länger leben!"

Og han går videre, helt frem til stedet hvor Faust løfter giftflasken for å undersøke om der er et liv bak døden. September blir mer og mer grepet, han blir tykk i mælet, og våt i øynene. Han må bruke lommetørkleidet. Så leser han den skjønnestrofen fra påskeversene:

"Christ ist erstanden..."

og så:

"Ach, an der Erde Brust
sind wir zum Leide da!"

og i det samme rekker en av bondestudentene opp. September avbryter vennlig:

"Ka er det?" –

"Eg trur ikkje detta høyrar med til pensum." –

September åpner munnen uten å finne svar. Og flere rekker opp.

"Me trur heller ikkje det!" –

"Nei, det gjer ikkje det!" –

"No vil me ha pensum!" –

September ser seg om. Det vil si, han ser seg ikke om, for han ser ikke lenger, han begynner å gråte av hjelpeløshet og fortvilelse. Store, bitre barnetårer rinner nedover det smale, forfinede ansiktet. Han tørker seg i øynene og forsamlingen ler. Det er lærerskolefolk og seminarister de fleste av dem. De veksler triumferende blikk, Norges vordende lærerstand, eller folk som holder på å arbeide seg opp fra lærerstillinger i folkeskolen til lektorstillinger i den høyere skole. Og jeg har truffet flere av dem igjen etterpå, det var karer som nådde sine mål, og de overlevet krigen fordømt bra. De er lektorer nu..

De fortsetter:

"Me treng berre til pensum!" –

"Me vil høyra pensum, no!" –

Så finner September svar, og han svarer dem i den dialekten som han behersker bedre enn noen av dem selv:

"Dokker vert eit akademisk proletariat! Åndelege bygdesluskar!" –

Så legger han rolig "Faust" sammen, tar boken under armen og går.

1.2 Kvalitetsreformen og skolens strategi

Da Stortinget vedtok kvalitetsreformen for høyere utdanning, varslet det samtidig store endringer. Med bakgrunn i Mjøsutvalget (NOU 2000:14 "Frihet med ansvar") legger de opp til, blant mye annet, "bedre studiekvalitet" med tettere oppfølging av studentene og evalueringer som skal fremme læring ved tilbakemelding til studentene gjennom året. Det nevnes spesielt; bedre veiledning for alle studenter, mer studentaktive undervisningsformer, nye og varierte evalueringsformer og mindre bruk av større summative sluttevalueringer.

Alle institusjoner skal ha et læringsmiljøutvalg som kan bidra til at kravene til gode læringsmiljøer oppfylles. Det skal legges vekt på kvalitetssikring, evaluering, styrking av læringsmiljøet, større studentinnflytelse. Det sies at den enkelte institusjon skal få økt ansvar og frihet; "...større frihet til å omstille seg og bruke ressursene best mulig"[Odin 1999]. Dette fører til at reformen rir to delvis motstridende hester: bedre studentkvalitet med vekt på økt elevaktivitet og økonomisk effektivisering.

Høgskolen i Buskerud har i ulike dokumenter beskrevet et sterkt ønske om styrking av faglig virksomhet. I høgskolens arbeid med studiekvalitet er det utviklet en Serviceerklæring. Del 3 tar for seg "læringsopplegg og undervisning". Der finner en følgende krav til høgskole og studenter:

"Høgskolen skal

- gi studentene regelmessige muligheter til å evaluere undervisningsoppleggene i de forskjellige fag/emne
- følge opp resultater fra evalueringene med konkrete tiltak
- forutsette at underviserne skal være i dialog og be om tilbakemeldinger fra studentene og stadig arbeide for å forbedre undervisningen
- foreta jevnlige undersøkelser av hvordan studentene er fornøyd med studiemiljøet og studiekvaliteten
- stimulere underviserne til å holde seg faglig oppdatert og undervise i samsvar med fagplan/studieplan
- legge til rette for fleksible og selvstendige læringsformer
- legge forholdene til rette for at studenter med funksjonshemming kan få godt utbytte av studiet
- legge til rette for at studentene får god veiledning, både i de teoretiske delene av studiet og i praksis
- sørge for at bibliotek, verksteder og laboratorier har relevant litteratur og hensiktsmessig utstyr.

Høgskolen forventer av studentene at de

- holder seg informert om opplegget for studiet, tidsfrister for oppgaver, eksamen ol. gjennom høgskolens informasjonssystem (jf. over) setter seg inn i studie-/fagplanen og gjennom aktiv innsats følger det studieopplegg utdanningen har lagt opp til
- er faglig aktive og tar del i aktuelle seminarer og gruppearbeid
- innøver studievaner som gjør at de lettere tilegner seg nødvendig teoretisk og praktisk kunnskap
- deltar i evalueringer av undervisning og pedagogiske opplegg og foreslår forbedringer i samarbeid med andre studenter og lærerne

- opptrer i samsvar med etiske regler for god praksis og de yrkesetiske retningslinjer for det yrket de skal gå inn i
- bruker de mulighetene bibliotek, verksteder og laboratorier gir.”

I strategiplanen for perioden 2001-2005 (kortversjonen) finner en formuleringer om ”Høgskolens sterkeste kort

- Høy kvalitet og anerkjente tilbud.
- Oversiktlig og godt studie- og læringsmiljø.
- Høyt kvalifisert fagstab.”

For å nå disse målene, har høgskolen blant annet valgt å satse på:

- Studenten i sentrum.
- Studie- og læringskvalitet

En finner en videre konkretisering av disse målene i ”strategiplan for e-læring 2003-2006”, ”Arbeidsområde for studiekvalitetsarbeidet i Høgskolen i Buskerud 2000-2002” og ”Personalpolitisk dokument med retningslinjer for personalarbeidet ved Høgskolen i Buskerud”.

1.3 Problemstilling

Ut fra det som er sagt foran, ønsker vi å belyse nærmere følgende spørsmål: hvordan kan vi øke studentaktiviteten ved avdelingen? For å kunne svare på dette, må vi først kunne forklare den lave aktiviteten vi nå ser blant de nye studentene, og deretter å utvikle undervisningsopplegg for å bedre aktiviteten. Begge disse punktene er avhengige av at vi vet mer om studentene våre. Rammen for det hele er de føringer som er gitt i kvalitetsreformen.

1.4 Metode og organisering av prosjektet

Undersøkelsen er foretatt på fire forskjellige grupper studenter:

- Studenter på studiet i informasjonsteknologi
- Studenter på 1. årstrinn økonomi og ledelse
- Studenter på fordypning i strategi, 3. år økonomi og ledelse
- Studenter på allmennlærerutdanningen

Vi har gjennomført fire undersøkelser knyttet til vår praktiske undervisningshverdag. Vi har brukt forskjellige metodiske tilnæringer avhengig av hva som har vært målet for undersøkelsene. Vi har ikke hatt som mål å generalisere funnene. Målet har vært å bruke metoder og tilnæringer som fanger opp sider ved undervisningshverdagen for å få et grunnlag til å drøfte utfordringer og forbedringer i ei tid preget av store endringer.

I vår rapport vil vi bruke både kvantitative og kvalitative data. Både intervjuer, fokusgrupper og spørreskjema er brukt. I tillegg kommer innhenting av opplysninger fra enkeltpersoner i personalet. Innsamlede data er analysert på forskjellige måter, både kvalitative og kvantitative. Siden det er brukt forskjellige metoder for de forskjellige fagene, vil vi behandle disse nærmere under de enkelte fagretninger.

Innledning og problemstilling			
Teorigrunnlag			
IT: - metodebeskrivelse - resultater - diskusjon	ALU: - metodebeskrivelse - resultater - diskusjon	Økonomi & ledelse: - metodebeskrivelse - resultater - diskusjon	Fordypning: - metodebeskrivelse - resultater - diskusjon
Felles oppsummering og diskusjon			

De fire hoveddelene av undersøkelsene er skrevet av gruppemedlemmene med tilknytning til disse:

Informasjonsteknologi: Trond Braadland og Ståle Vikhagen

Økonomi og administrasjon: Nina Bollum Berge

Praktisk-pedagogisk utdanning: Brit Ballangrud

Fordypning i strategisk ledelse: Sigve Bore

De øvrige deler av rapporten er skrevet av gruppens medlemmer i fellesskap.

2 Teorigrunnlag

2.1 Hva læringsteori sier om studentaktivitet

Hvordan skape læringsaktive studenter med motivasjon og engasjement? I alle syn på læring er aktivitet sentralt, men det vektlegges forskjellig. Behavioristene legger vekt på hvordan ytre motivasjon som belønning og straff påvirker aktivitet og læring. Kognitivistene legger vekt på den indre mentale aktiviteten og således den indre motivasjonen. De er opptatt av kunnskapstilegning der enkelteleven lærer når han opplever noe som ikke helt passer inn i det han har lært før, og at han gjennom det pirres til videre aktivitet.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet legger vekt på den motivasjonen som ligger innebygd i forventinger som elever møter fra de kulturene de er en del av. De sosiokulturelle læringsteoretikerne Lave og Wenger [1999 hos Dyste 2001] sier at læring foregår overalt og alltid. De hevder at læringsteorien har ignorert det faktum at læring er et grunnleggende sosialt fenomen, og primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskap. De vektlegger at kunnskap og læring utvikles gjennom handling og deltakelse og er knyttet til situasjoner i motsetning til en lærdom som er dekontekstualisert. Ut fra denne tankegange blir det sentralt hvordan læringskulturen og læringspraksisen til studentene utvikles gjennom deres studier. Det blir svært viktig hvordan lærerne og høgskolen som institusjon legger til rette, slik at det utvikles et læringsmiljø som er slik at det blir både kognitivt og sosialt stimulerende for studenter og lærere.

Skolen må derfor lage gode læringsmiljøer og situasjoner som stimulerer til aktiv studentdeltakelse. Dyste [2001 s.40] sier det slik:” Det gjeld å skape interaksjonsformer og miljø der den enkelte opplever seg akseptert, og som på ein positiv måte kan forme den lærande sin identitet, mellom anna ved at eleven opplever å bli verdsatt både som ein som kan noko og som kan bidra til dei andre. Sjølv det å delta i og bli verdsatt i ein fellesskap gir motivasjon til fortsatt læring.”

2.2 Studentenes læringsstrategier

Vi har innledningsvis brukt uttrykket ”minimalister” om studenter som yter minst mulig i studiesituasjonen. Riktigere er det å se på denne gruppen som studenter med en strategi for overflatelæring. Innen pedagogikken skilles mellom overflatelæring og dybdelæring som tilnærminger til læring [Biggs 2003].

Overflatelæring og dybdelæring

Overflatelæring karakteriseres ved at studenten forsøker å komme gjennom studiet med et minimum av arbeid, samtidig som han møter det han oppfatter som kurssets krav. Typisk for denne typen studenter er fokusering på isolerte fakta, uten å se den store sammenhengen. Studenten tror studieaktiviteten består i pugg av fakta, noe som igjen fører til at studiet oppfattes som kjedelig. En slik læringsstrategi kan også støttes av en undervisning som fokuserer på reproduisering av fakta.

Dybdelæring er en strategi der studenten går inn for virkelig å forstå faget. En slik student vil lete etter sammenhenger og mening. Dette krever selvsagt også at studenten må lære seg fakta, men hun stopper ikke der. En slik student bruker fakta til å danne sine egne begreper. Un-

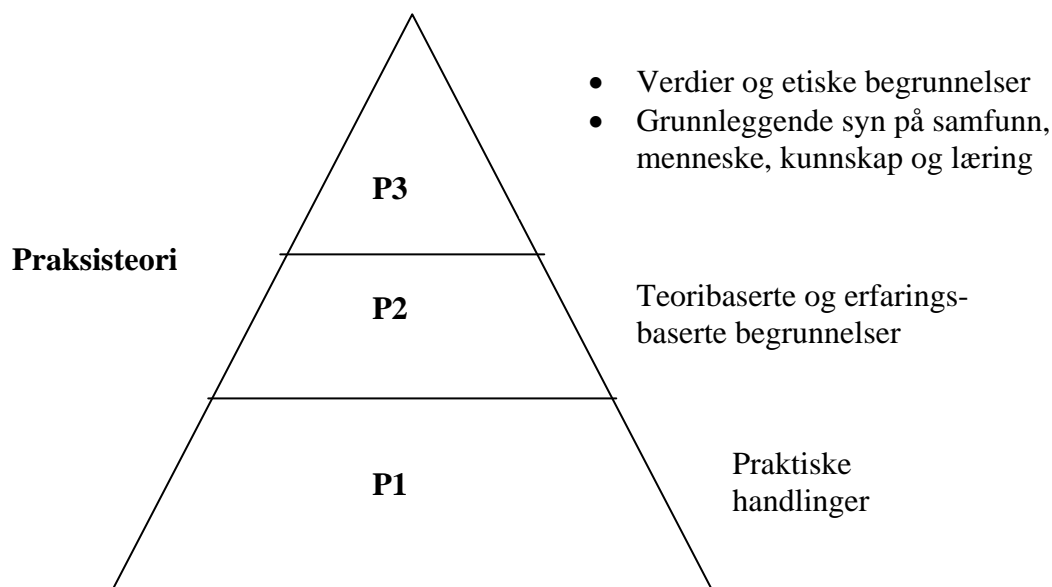
dervisningen kan støtte dybdeløring for eksempel ved å fokusere på problemløsning fremfor faktareproduksjon.

Biggs [op. Cit.] kobler læringsstrategier med McGregors teori X og Y: Teori X-tilnærming til undervisning fremmer overflateløring, mens teori Y-tilnærming fremmer dybdeløring. Vi snakker her om undervisningspersonalets og institusjonens holdning til studentene. Har undervisningspersonalet en teori X holdning til studentene, går de ut fra at studentene vil komme seg gjennom studiet med et minimum av egeninnsats, og at de kun er ute etter et eksamensbevis. Typisk vil en slik holdning føre til en rekke kontrolltiltak fra skolens side, noe som nettopp kan fremme en overflateløring. Motsatt vil en teori Y holdning til studentene medføre at skolen satser på at studentene selv har den interesse og fremdrift som skal til for å lære faget. Dette burde igjen medføre at studentene gis stor grad av ansvar for egen løring.

Bevisstjøring av læringsstrategier

For å øke bevisstheten om egne læringsstrategier, kan "praksistrekanten" benyttes som en nyttig tankemodell [Handal 1983]. Modellen benyttes først og fremst i forbindelse med veiledning i praktisk yrkesutøvelse. Overfører vi dette til en studiesituasjon vil yrkesutøvelsen innebære det å studere. Modellen vil kunne bidra til å utvikle nødvendig refleksjon for å bli en "profesjonell" student.

På P1-nivået i modellen forgår studentens læringsaktivitet, dvs den studieadferd studenten viser. Denne adferden bestemmes av en rekke faktorer, både ytre rammer og personlig utforming. De ytre rammene kan være rom, utstyr, tid, økonomi og organisasjon, mens den personlige utforming vil være bestemt ut ifra hva personen finner som hensiktsmessig og forsvarlig, mao hva som fungerer i situasjonen. Disse overveielserne, de praksisbaserte og erfaringsbaserte begrunnelsene for selve handlingen, ligger på P2-nivået. Det tredje nivået, P3-nivået, er de verdiene man ønsker å legge vekt på dvs hva som er ønskelig å forsvarlig handling. Gjennom undervisning og veiledning kan studentene hjelpes til en bevisstjøring av egne læringsstrategier og egen studieadferd.



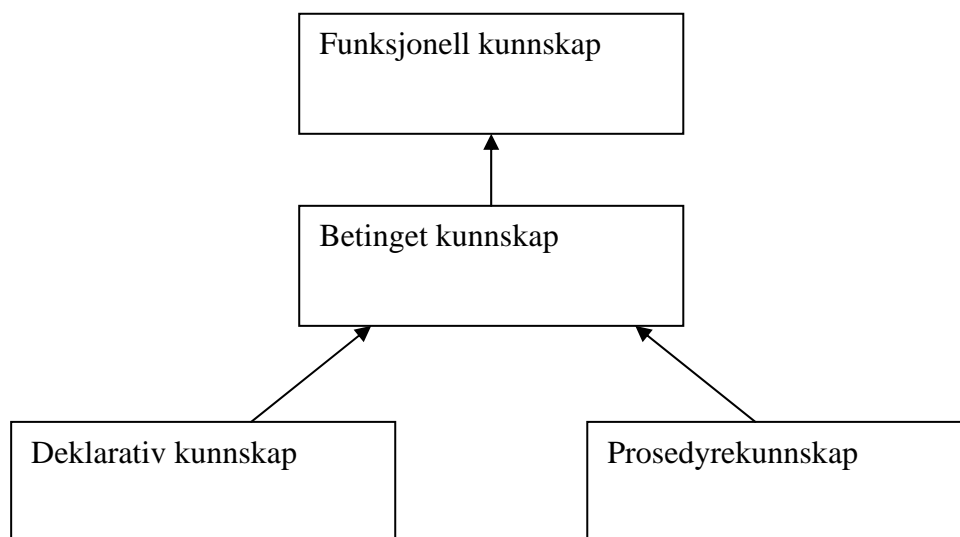
Figur 1 Modell for læringsnivåer [etter Handal 1983]

2.3 Undervisningsformer

Undervisningsformer ved høyere utdanning spenner over et vidt spekter fra forelesninger til problembasert læring. Hver type har sine sterke og svake sider. Vi skal kort referere til sentrale undervisningsformer:

- ✓ Forelesninger er en tradisjonell undervisningsform som i stor grad er en énveis kommunikasjon, der foreleser gir en konsentrert fremstilling av pensum. Som undervisningsform har forelesningen fått mye kritikk [Knight 2002, Biggs 2003], og regnes av noen som avleggs. Biggs fremhever imidlertid at forelesninger har flere sterke sider [op.cit. p. 100 – 104]. Som et viktig argument for forelesninger trekker han frem muligheten foreleseren har til å trekke egne perspektiver og tenkning inn i forelesningen. Dette krever typisk at undervisningen er forskningsbasert. Knight [op.cit.] trekker også frem hvordan en entusiastisk foreleser kan påvirke studentene. Videre påpeker han at forelesninger kan gjøres adskillig bedre ved bruk av enkle teknikker.
- ✓ Oppgaveløsning er en annen tradisjonell undervisningsform. I motsetning til forelesningen krever oppgaveløsning av studenten selv arbeider.
- ✓ Case-basert undervisning tar utgangspunkt i beskrivelser av en virkelig eller virkelighetsnær situasjon. Denne er så utgangspunkt for oppgaver der studentene skal bruke et bredt spekter av kunnskaper, gjerne tverrfaglig.
- ✓ Problembasert læring tar også utgangspunkt i en case-beskrivelse, men er mer styrt i måten denne brukes på.

Biggs bruker en modell med fire forskjellige nivåer av kunnskap som basis for undervisning (figur 2).



Figur 2 Sammenhenger mellom forskjellige typer kunnskap [Biggs 2003:42]

De fire forskjellige typene kunnskap i modellen kan kort karakteriseres slik:

- ✓ Deklarativ kunnskap: dette er ”kunnskap om ting”, dvs forskjellige typer fakta. Dette er stoff som kan pugges, og som er det man tilegner seg ved overflatelæring.
- ✓ Prosedyrekunnskap: Dette er kunnskaper om hva som kan gjøres i en gitt situasjon, uten at man trenger noen dypere forståelse for hvorfor det er slik.
- ✓ Betinget kunnskap: Kombinerer deklarativ og prosedyrekunnskap slik at man vet under hvilke betingelser man kan gjøre en ting fremfor noe annet.

- ✓ Funksjonell kunnskap: Nå vet man ikke bare hva man kan gjøre under gitte betingelser, men har også en forståelse for hvorfor. Dermed kan man også selv løse problemer under nye betingelser. Dette må vi si er den høyeste form for kunnskap.

Spørsmålet i undervisningen må være hva slags kunnskap vi legger opp til at studentene skal ha etter endt utdanning. Deretter må vi spørre oss hvordan undervisningen kan legges opp for å oppnå dette, som antageligvis bør være funksjonell kunnskap.

2.4 Vurderingsformer

Vi kan skille mellom to hovedformer for vurdering: summativ og formativ. Summativ vurdering er en avsluttende kontroll, siktet inn både på formell godkjenning og rangering av kandidater. Formativ vurdering utgjør en tilbakemelding underveis i undervisningen, der hensikten er forbedring underveis [Biggs 2003, Lauvås 2003].

Evalueringsordningen i høyere utdanning har vært preget av summativ evaluering (avsluttende vurdering). Det vil si at det i utdanningene på slutten av hvert studieår, har vært avholdt større individuelle skriftlige eksamener. Eksamen i et fag har ofte bestått bare av denne ene skriftlige prøven.

Kvalitetsreformen ønsker å endre denne eksamenstradisjonen. Den legger mer vekt på ”nye og varierte eksamensformer”. Dette betyr mer vekt på formativ vurdering (underveisvurdring) koblet med summative vurderinger også underveis i studiene. Denne endringen kan begrunnes i forhold til nyere læringsteori som vektlegger vurdering som viktig for læringen underveis og mindre vekt på vurdering som kontroll. I denne sammenheng blir det argumentert for endringer i bruk av ekstern sensur fordi en overgang mot mer formative vurdringsordninger vil gjøre behovet for sensorer mindre [NOU 2000:14]. (Vår avdeling bruker f. eks ca 1.500000 kr per år til ekstern sensur.)

Eksamensordninger legger i stor grad føringer for hvordan lærere og studenter arbeider. Det er derfor viktig at det er nær sammenheng mellom vurderingsordning, det som skal læres/innhold og arbeidsmåtene i studiene. Når vi i stor grad har lagt vekt på summativ vurdering og ekstern sensur, har dette blitt sett på som viktig i forhold til studentenes rettssikkerhet.

Videre momenter som trekkes inn i drøftinger om evalueringstradisjonen, har vært om de ordningene vi har hatt, fremmer målene for utdanningen. Validiteten på flere store eksamener er ofte lav – de måler i liten grad utbytte og forståelsen eller den profesjonelle kompetansen som ofte er målet for utdanningen. Videre har store avsluttende eksamener en sterkt styrende effekt på studentenes læringsaktiviteter, som ikke bestandig gjør at disse fremmer de beste læringsaktivitetene. Stor eksamener fører ofte til at studenter og foreleser går inn i svært tradisjonelle og av og til ureflekterte roller, som mer tilfredsstillende tradisjoner enn den kompetansen som er ønskelig [Lauvås 2002].

Mange har tolket Kvalitetsreformens uttalelser om tettere oppfølging av studentene underveis som et krav om bruk av mer summativ vurdering underveis i studiet. Dette er imidlertid ikke uttalt eksplisitt, og ordlyden i Kvalitetsreformen kan like gjerne tolkes i retning av mer bruk av formativ vurdering. Imidlertid er det også åpent for andre former for summativ vurdering enn den tradisjonelle eksamensformen.

Lauvås [Op.cit.] skiller mellom tre hovedformer for summativ vurdering:

- ✓ Eksamen ved avsluttende prøve: dette er den tradisjonelle eksamensformen med skriftlig eller muntlig prøve. Denne kan være individuell eller gruppebasert. Prøven kan finne sted under streng oppsikt på skolen, eller i form av hjemme-eksamen.
- ✓ mappevurdering eller dokumentasjon ved portefølje: Ved denne vurderingsformen skal studentene produsere faglig dokumentasjon underveis i studiet. Studenten skal også få tilbakemelding på hvert dokument, men ingen karakter. Ved avslutningen av kurset skal utvalgte arbeider fra mappen legges frem for summativ vurdering. Mange har feilaktig oppfattet intensjonene i Kvalitetsreformen som at den forutsetter mappevurdering.
- ✓ Standpunktvurdering: Studentene blir her vurdert underveis gjennom skriftlige eller muntlige prøver. Denne vurderingsformen er velkjent fra videregående skole, men har vært lite brukt i høyere utdanning. Kritikken mot denne vurderingsformen går først og fremst på at den kan føre til en oppstyking av kunnskapstilegnelsen. Også standpunktvurdering er blitt oppfattet av mange som en del av intensjonene i Kvalitetsreformen.

Summativ vurdering er en nødvendig del av høyere utdanning. Det er imidlertid også mulig å legge opp til vurdering underveis som bare har til hensikt å gi studenten tilbakemelding på den faglige utviklingen. Dette er formativ vurdering, og den kan brukes i flere former [Lauvås udatert, Biggs 2003]:

- ✓ Gjensidig studentvurdering ("peer assessment"): Studentene vil med denne vurderingsformen vurdere hverandre. En effekt av dette er at både den som får og den som gir tilbakemeldingen lærer av det.
- ✓ Selvvurdering ("self assessment"): Studentene skal her gjøre en kritisk vurdering av egen produksjon. Denne vurderingen skjer på grunnlag av lærerens gjennomgang av krav, veiledning, diskusjoner m.m.
- ✓ Formative tester: Tester som studenten kan ta selv, typisk flervalgstester. Disse kan ligge på internett og gir studenten øyeblikkelig tilbakemelding.
- ✓ Synliggjøring av krav: Her gjelder det å synliggjøre de krav som ligger til grunn for den summative vurderingen. Dette kan for eksempel gjøres ved å presentere gode eller dårlige besvarelser, dele ut besvarelser som studentene selv skal rette, og ved prøveeksamen der studentene retter hverandres arbeider.

Generelt skal man passe på ikke å blande summativ og formativ vurdering. De to vurderingsformene har forskjellig hensikt.

Ved vår avdeling har vurdering både vært summativ og formativ. Det formative elementet skriver seg fra den gang skolen het SLHK, idet større prosjektoppgaver ble brukt i de aller fleste fag. Prosjektoppgavene ble bedømt til bestått/ikke bestått, og måtte være godkjent for at studenten skulle få gå opp til eksamen. Hovedhensikten med disse oppgavene var å la studenten få anvende sine kunnskaper på større problemstillinger, og dermed også få en tilbakemelding på eget kunnskapsnivå.

I dag brukes obligatoriske oppgaver i de fleste fag ved skolen. Oppgavene er ofte mindre enn prosjektoppgavene i SLHK-tiden, rett og slett fordi det nå er flere mindre kurs med mindre vektall enn den gang.

Ved siden av innleveringsoppgavene brukes mest tradisjonelle, skriftlige eksamener. I enkelte kurs brukes hjemmeeksamener, og nylig har man også gjort forsøk med karaktersetning av innleveringsoppgaver.

2.5 Teknologi

I Norge brukes uttrykket e-læring om bruken av informasjonsteknologi som pedagogisk virkemiddel. Det er utviklet egne informasjonssystemer for å støtte e-læring. Her i landet brukes stort sett ett av to e-læringssystemer i høyskole/universitetssektoren: ClassFronter eller Blackboard. Høgskolen i Buskerud har valgt Blackboard.

Som nevnt under behandlingen av vurdering kan tester ligge på internett. Blackboard og ClassFronter er begge intranettssystemer, dvs at de ikke er åpne for hvem som helst. Begge disse kan brukes til testformål. Slike tester ligger for øvrig også åpent på internett, spesielt på nettsider dedikert lærebøker. Et eksempel er nettsidene til boken Management Information Systems av Laudon og Laudon (<http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks/mcleod2/>)

Biggs [2003] bruker uttrykket "Educational Technology" for å presisere av det dreier seg om mer enn bare bruken av informasjonsteknologi. Han advarer sterkt mot å tro at man kan løse pedagogiske problemer bare ved å ta i bruk IT. Spesielt ille er det når man tror at tilgang til informasjon er det eneste som kreves for å lære. Dette synet bygger på at læring bare dreier seg om overføring av informasjon fra lærer til student. Biggs mener det er viktig å komme bort fra oppfatningen av at bruken av IT bare er til å presentere mer informasjon.

I stedet setter Biggs opp fire forskjellige bruksområder for teknologien:

- ✓ Undervisningsadministrasjon: IT brukes til å administrere og organisere undervisning, i form av beskjeder forelesningsplaner, notater, oppgaver og diskusjoner.
- ✓ Gi tilgang til forskjellige undervisningsaktiviteter: Bruken av IT kan gjøre det mulig å variere aktivitetene slik at de passer med læringssituasjonen. Her kan man både gi tilgang til informasjon, diskusjonsfora, interaktive leksjoner basert på multimedia m.m.
- ✓ Vurdering: Spesielt formativ vurdering kan håndteres ved hjelp av IT.
- ✓ Fjernundervisning: Siden det ikke spiller noen rolle hvor man sitter med sin datamaskin, åpner IT for mer bruk av fjernundervisning.

3 Studiet i informasjonsteknologi: studiepreferanser

Høgskolen i Buskerud har i dag et treårig IT-studium ved avdelingen i Hønefoss. Inntil 1998 hadde skolen bare et ettårig studium, men fra høsten 1998 ble dette utvidet til toårig. Fra høsten 2000 ble studiet utvidet til treårig. I dag er det et av skolens bachelorprogrammer.

3.1 Innledning

Studiet gir et bredt grunnlag for arbeid med informasjonssystemer i bedrifter og offentlige virksomheter. Vår vinkling er mer på systemutvikling enn ren programmering, med fag som systemutvikling, databaser, brukergrensesnitt og organisasjonssystemer. Innen programmering brukes Visual Basic på 1. årstrinn og Java på 2. årstrinn. På 3. årstrinn er det ingen tradisjonelle programmeringskurs.

Det første studieåret kan tas som en selvstendig årsenhet. Studentene kan også slutte etter to år, og bruke dette som en del av en breddebachelorgrad. Endelig kan de ta en ren dybdebachelorgrad i IT ved å fullføre alle tre studieår.

Studiet opplevde, som de fleste IT-studier i landet, en eksplosjonsartet vekst. Høsten år 2000 ble det tatt opp 125 studenter på 1. studieår. Krakket i IT-bransjen har imidlertid hatt sterk innflytelse på søkningen til dette studiet, og i inneværende studieår (2003/2004) er det ca. 20 studenter på 1. årstrinn. Denne nedgangen er ikke noe spesielt for vårt studium, de siste to årene har alle IT-studier i landet opplevd sterk nedgang, og noen enda mer dramatisk enn oss.

Studiet har, selv ikke da studenttallene var på det høyeste, ikke hatt noen nedre karakterkrav for opptak. Den gang det bare var et ettårig studium ved SLHK var det imidlertid en forutsetning at studenten først hadde gjennomført det felles første studieåret.

I tillegg til et dramatisk mindre antall studenter opplever vi også at den faglige aktiviteten blant de nye studentene er lav. Dette ble instituttets lærere for alvor oppmerksomme på da studentene på 1. årstrinn gjorde det helt elendig ved høstsemesterets eksamener. Vi hadde da en strykprosent vi ikke har opplevd maken til tidligere. Førsteårsstudentene lot overhodet ikke til å ta studiet alvorlig. Dette anser vi som alvorlig ikke bare for studentene, men også for instituttet. Med få studenter er det spesielt viktig å få de vi har gjennom systemet. Se vedlegg 1 for en mer detaljert situasjonsbeskrivelse.

3.2 Undervisningsformer

Undervisningen i IT-fag er typisk basert på at studentene arbeider mye med oppgaveløsning. Oppgavene varierer fra korte øvingsoppgaver til store innleveringsoppgaver som krever et par ukers arbeid. Typisk for fagområdet er at dybdelæring er en nødvendighet: man kan ikke pugge seg til en grad i IT. For det meste foregår undervisningen ved at foreleser deler tiden mellom oppgavegjennomgang og presentasjon av nytt stoff. I de fleste kurs er det en til to obligatoriske innleveringer, som blir vurdert til bestått/ikke bestått. I det siste er det gjort forsøk med karaktersetning av disse oppgavene, og der denne teller 30 % av sluttarakter.

Som ellers ved skolen brukes 4 timers økter. Disse blir imidlertid ikke alltid brukt fullt ut. En typisk økt innledes med gjennomgang av ukens oppgaver, deretter gjennomgås nytt stoff. Oppgavegjennomgangen kan vi si er en form for formativ vurdering, idet studenten kan sam-

menlige egne løsningsforslag med de som blir presentert. Gjennomgangen tar ofte form av diskusjon. De obligatoriske oppgavene blir rettet, og tilbakemelding til studentene blir gitt.

Ved institutt for informasjonsteknologi brukes Blackboard aktivt fra undervisningspersonalets side. Forelesningsprogrammet, oppgavetekster, supplerende materiale og til dels oppgaveløsninger legges ut på Blackboard (det er ikke alltid tiden strekker til i undervisningsøktene). Videre brukes Blackboard til innlevering av oppgaver, og også til beskjeder, både til enkeltstudenter og studentene under ett. Det opprettes også diskusjonsforum for de enkelte fagene i studiet.

3.3 Metodebruk

For å kartlegge studentenes arbeidsvaner og holdninger til studiet, brukte vi en spørreskjemaundersøkelse. Gjennom spørsmålene ønsket vi å avklare følgende punkter:

- Hvor studentene kommer fra (spørsmål 16)
- Hvordan de arbeider med studiet (spørsmål 1 – 9)
- Hvilke preferanser de har til undervisning og vurdering (spørsmål 11 – 15)
- Om det er noen signifikante forskjeller mellom de ulike årstrinn

Spørreskjemaet er vist i vedlegg 2. For de fleste spørsmålene brukes skalaer med 4 verdier. Det er også lagt inn tre åpne spørsmål. Svarene på skjemaene ble lagt inn i SPSS for statistisk analyse.

Analyser som ble utført var følgende:

- Frekvensanalyse med opptelling av svaralternativer og fordeling på årstrinn.
- Gjennomsnittlige verdier på skalaene.
- Krysstabuleringer

Vi ønsket å kartlegge studentenes prioriteringer både når det gjelder undervisningen og aktiviteter utenom studiene, først og fremst lønnet arbeid. Med studentenes prioriteringer mener vi her deltagelse i de forskjellige undervisningsformer som tilbys ved studiet. Vi ønsker både å vite hvor viktig studentene synes de forskjellige undervisningstilbud (forelesninger, oppgaveløsning, selvstudier) er, og i hvilken grad de faktisk følger sine egne prioriteringer.

Vi antar at en del studenter har lønnet arbeid ved siden av studiene, og at dette kan gå ut over den tiden de bruker på dem. Vi vil derfor også spørre både om hvor mange timer de har arbeid ved siden av studiene hver uke, og hvor mange timer de mener de bruker på studiene.

Videre ønsker vi å kartlegge hvordan studentene ønsker undervisningen. Vi vil derfor be dem rangere forskjellige undervisningsformer.

I forhold til vurdering ønsker vi å vite hvor viktig studentene synes tilbakemelding i løpet av semesteret er.

Endelig har vi en åpen seksjon, der vi ber studentene kort beskrive hvorfor de valgte studiet og hvorfor de valgte Hønefoss som studiested. Til slutt gir vi muligheten for frie kommentarer.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved utdeling av spørreskjemaet på forelesning. Totalt fikk vi inn 44 svar, fordelt på 13 på 1. år, 14 på 2. år og 17. på 3. år.

3.4 Resultater

Vi ser ingen signifikante forskjeller i studentenes svar på grunnlag av årstrinn eller kjønn. Vi vil derfor behandle svarene samlet. 79,5 % av studentene er menn, og 20,5 % er kvinner. Interessant er det at hele 84,1 % oppgir at de liker studiet godt eller svært godt.

Holdninger til studiet

En rekke av spørsmålene går på studentenes holdninger til studiet, fra ambisjonsnivå til hvor mye de arbeider. Vi skal se på resultatene fra disse spørsmålene først.

Studentenes eget ambisjonsnivå med hensyn til karakterer fordeler seg som følger:

B eller bedre: 38,6 %; C eller bedre: 93,2 %.

Medianen for studentenes samlede arbeidsinnsats per uke er 23 timer, dvs at halvparten av studentene bruker 23 timer eller mindre på studiene, inklusive forelesninger. 90,9 % bruker 35 timer eller mindre. Studentene tilbys 16 timer forelesning per uke.

Halvparten av studentene arbeider ved siden av studiene, av disse arbeider 80 % 20 timer eller mindre. 59,1 % av de som arbeider, arbeider 12 timer eller mindre.

93,2 % oppgir at de er studenter på heltid, i den forstand at de akter å følge normal studieprogresjon.

34,1 % av studentene kommer fra det vi har definert som lokalt (Ringerike, Jevnaker og Hole). Det er ingen fra Oslo, og 2,3 % fra Asker og Bærum. 54,5 % oppgir at de kommer fra det øvrige Østlandet.

Undervisning og vurdering

Spesielt interessant var det å få vite noe om studentenes preferanser når det gjelder undervisnings- og vurderingsformer. I spørreskjemaet skal studentene prioritere mellom en rekke forskjellige former. Samme prioritering kunne brukes flere ganger.

Det viste seg at studentene er svært tradisjonelle i sine ønsker om undervisning. Det samme gjelder for vurdering.

50 % av studentene mener det er viktig å følge forelesningene, og 50 % mener det er svært viktig. 75 % av studentene oppgir at de har vært på 75 % eller mer av forelesningene. 35,9 % oppgir at forelesninger der foreleser gjennomgår teoristoff har 1. prioritet, 53,8 % har dette som 1. eller 2. prioritet. 55,3 % gir forelesninger med eksempler 1 eller 2. prioritet. Jo mer studentaktivitet det legges opp til, jo lavere rangerer studentene undervisningsformen.

Alle studentene oppgir at det er viktig eller svært viktig å løse oppgaver, mens bare halvparten (52,3 %) oppgir at de har forsøkt å løse halvparten eller mer av oppgavene. 84,1 % oppgir at de liker oppgaveløsning godt eller svært godt.

25 % av studentene synes det er lite viktig eller ikke viktig å lese læreboken. 27,3 % synes det er svært viktig. 20,5 % oppgir at de har lest mer enn 75 % av lærestoffet i forhold til progresjonen. 54,5 % liker dårlig eller lite godt å lese læremidler.

70,5 % oppgir at de liker forelesning godt. 18,2 % oppgir at de liker forelesninger svært godt. Ingen oppgir at de liker forelesninger svært dårlig.

40,5 % oppgir ”Endelig karakter bestemmes av en eksamen pluss en kombinasjon av mellomeksamen og innlevering” som 1. prioritet, 62,5 % som 1. eller 2. prioritet. 57,1 % har ”Endelig karakter bestemmes bare av eksamen, men med obligatoriske innleveringer underveis” som 1 eller 2 (dette er den formen som brukes mest i dag). På ”Endelig karakter bestemmes bare av eksamen” er svarene svært spredt. 19,4 % har denne som 1. prioritet, 16,7 % som siste prioritet. På de øvrige vurderingsformene er det lignende resultater som for sistnevnte. Det må her bemerkes at noen satte samme prioritet på flere av alternativene.

Bruk av teknologi

Siden instituttet bruker Blackboard ganske mye, inkluderte vi også spørsmål om studentenes vurdering av dette. Det er vanskelig å finne noen trend i studentenes prioritering av Blackboard. Generelt prioriteres bruk av Blackboard lavt. 14,3 % har forelesningsnotater på B. som 1. prioritet, mens 21,4 % har det som 1. eller 2. prioritet. Spredningen for øvrig er nokså jevn.

Studentene prioriterer også løsningsforslag på Blackboard. lavt. 8 % har dette som 1. prioritet, 8 til som 2. prioritet. 36 % rangerer dette til 9 eller 10.

Det samme kan sies om Blackboard som diskusjonsforum. Høyeste prioritet her er 4, men 5,9 % som oppgir dette.

Også systemadministrator for Blackboard har varslet om svært lav aktivitet.

3.5 Kommentarer til resultatene

Generelt kan vi si at studentene bruker mindre tid på studiene enn forutsatt. Unntak finnes, men foruroligende mange ser på studiet som en halv jobb. De virker overflateorienterte i sine ønsker om undervisningsaktiviteter og vurdering. Samtidig har de ganske høyt ambisjonsnivå når det gjelder karakterer. Dette tyder på mangelfull forståelse for hvilke krav skolen stiller, både til arbeidsform og –mengde, og faglig nivå og vinkling.

Studentene er stort sett godt fornøyde med studiet og studenttilværelsen. Studentene selv opplever altså ikke situasjonen som spesielt problematisk. For høyskolen som institusjon oppleves imidlertid dagens situasjon som et problem. Strykeprosenten er til dels høy, frafallet 1. år er merkbart, og studiemiljøet er i ferd med å forvitte. Ved instituttet er vi heller ikke sikre på at studentene faktisk har de ferdigheter vi mener de bør ha når de går ut i arbeidslivet. De har nok kunnskap på deklarativt og prosedyrelt nivå, men om de har det på funksjonelt nivå er en annen sak.

4 Allmennlærerutdanning – 1.år

”Studentevaluering som virkemiddel for å øke bevisstheten om egen læring”

4.1 Fakta om kurset

HIBU avdeling Hønefoss har, som tidligere vist, lange tradisjoner med å drive lærerutdanning innenfor økonomisk administrative fag. Fra 2001 har også avdelingen hatt allmennlærerutdanning og har i de tre siste årene tatt opp ca 60 studenter hvert år. Studiet har i praksis vært åpent på den måten at alle som har søkt har kommet inn. Det er derfor rimelig å anta at studentene har store sprik i forutsetninger og ikke minst i alder. Frafallet på studiet har vært på ca 10 – 20 for hvert av kullene, noe som kanskje kan synes stort, men dette omfanget er ikke uvanlig på lærerutdanninger.

Målet for studiet slik det er beskrevet i fagplanen, innebærer at studentene skal tilegne seg pedagogisk kompetanse for læreryrket gjennom både den undervisning som foregår på HIBU og ute i praksisskolene.

Det faget som har vært gjenstand for våre undersøkelser, er pedagogikkfaget. Slik som mye annen undervisning på HIBU, har også pedagogikken 4-timers økter lagt til en dag i uka. Noe av undervisningen har vært ploget. Noe av undervisningstiden brukes til tverrfaglige gruppeoppgaver eller gruppeoppgaver knyttet til pedagogikken. Mye tid går imidlertid til forelesninger med innlagte småoppgaver. Kurset har mappeevaluering der det legges vekt på at studentene skal få erfaringer med skriving i forskjellige genre og læring som prosess og produkt, likeledes få erfaringer med både formativ og summativ evaluering. I tillegg til mappeevaluering skal studentene ha en skriftlig eksamen i faget.

Kurset har bestått av innledende dager med vekt på innskoling der det å bli kjent med hverandre, med læreplanverket, med hva som legges i studentrollen og foreleser-/veilederrollen, ønskede arbeidsmåter, læring og motivasjon har vært sentralt. Utover i kurset har det å bevisstgjøre studentene på læringsteori, egen læring og eget læringsmiljø en sentral plass. Dette har også vært sentralt for klassens tillitsmann. Hun har for eksempel hatt en rekke klassemøter og møter med klassens lærere. Klassen har fagutvalg for alle fag. Det har blitt avholdt fagutvalgsmøter. Det har blitt avholdt fagevalueringer i første termin i alle fag. For pedagogikkfaget har det vært flere skriftlige og muntlige evalueringer gjennom året.

4.2 Studentevaluering - metodebetraktninger

I pakt med sider av kvalitetsreformen og på bakgrunn av kognitiv og sosiokulturell læringsteori, har vi på det økonomisk administrative kurset i ”eksternregnskap” og på allmennlærerutdanninga i ”pedagogikk”, ønsket å prøve ut evalueringsformer som kan sette fokuset på å øke studentenes forståelse for viktigheten av læringsaktiviteter – utvikling av læringsmiljøet og egne læringsstrategier.

Vi er inne i ei tid der IT-baserte studentundersøkelser gjerne iverksatt av høgskolens felles-administrasjon, har fått stort gjennomslag i skolens mer administrative systemer. En svakhet ved denne typen evalueringer er at de blir summative. Verken studenter eller lærere har eierforhold til disse, og de fyller andre funksjoner i høgskolen enn å utvikle studentenes og det pedagogiske personalets refleksjon over egen læring.

På ALU1 og 1.år øk.adm. (se kap. 5) ønsket vi derfor å sette studentenes læring på dagsorden. Vi ønsket å bruke andre typer "skjemaer" enn de noe voluminøse og bredt favnede student-evalueringsskjemaer som kommer årlig fra studieadministrasjonen. Etter inspirasjon fra Per Lauvås tok vi i bruk et kort evalueringsskjema (vedlegg 3). Målet for arbeidet var å skape anledninger hvor studentenes bevissthet i forhold til læring skulle utvikles.

Studentevalueringen i vårsemesteret, som er en del av empirien i denne rapporten, er basert på et kvalitativt spørreskjema (vedlegg 3). Hensikten med evalueringen er todelt:

- 1 Gi oss som lærere nyttig informasjon om studentenes oppfatning av den enkelte undervisningsøkt og deres syn på forhold rundt egen læring. Denne informasjon er nyttig og nødvendig for å kunne utvikle kurset videre.
- 2 Bidra til bevisstgjøring hos studentene mht egenaktivitet og læringsmiljø, forhold som også er svært viktige for å kunne utvikle kurset videre med sikte på økt læring.

Empirien som er samlet inn er ikke ment til bruk i en generaliserende analyse. De resultatene som fremkommer er derfor ment til bruk i arbeidet skissert i punkt 1 og 2 over.

I pedagogikkfaget er skjemaet delt ut til studenter i fire forskjellige økter. I de fire øktene, har studentene hatt forskjellige forelesere med noe variasjon i opplegg. Grove trekk ved resultatene har blitt brakt tilbake til studentene, og sentrale temaer er diskutert i felles klasse, og enkelte problemstillinger er tatt opp i studentsamtaler. Denne prosessen er ikke avsluttet.

Evalueringsskjemaene (vedlegg 3) er delt ut til mellom 10 og 16 studenter per gang. Skjemaene er vilkårlig utdelt til de som har vært til stede i undervisningsøkta. Se for øvrig kap. 5.2.

4.3 Noen samlede kommentarer til funn "Studentvurdering":

Teori og praksis sett i sammenheng

De fire øktene som er trukket fram har vært ganske forskjellig mht til hvordan lærerne har lagt opp timene. Men likevel synes svarene til studentene ganske like til tross for forskjellene. I øka om "samarbeidslæring" var fokuset at studentene skulle prøve ut forskjellige strukturer eller øvelser, og teorien var knyttet tett til dette. I andre økter er det brukt forelesning og klas-sedialog, i andre forelesning, dialog, gruppeoppgave. De studentene som oppgir at de ønsker A eller B som karakter, har i alle disse økene sagt at forholdet mellom teori og praksis har vært i balanse. Noe som tyder på at studentene har vært fornøyd med opplegget selv om det har variert, og kanskje har de opplevd det som tilpasset temaet. Det ser i alle fall ut som at denne gruppen ikke har følt undervisningen for teoritung eller praksisfjern. De som har sagt at de har ambisjoner om C eller lavere, sier at det har vært litt for mye teori.

Deltakelse

De studentene med ambisjoner om A/B oppgir størst deltakelse i økta med "samarbeidslæring". Noe mindre deltakelse i store auditorium sammen med en annen klasse. Men de oppgir i alle øktene at deltakelsen har vært bra; fra ok/ brukbart og god/ meget god. Ellers er det mellom 1 og maks 3 som sier det har innbudt til liten deltakelse. Ingen markante skiller om studentene har sagt at de ønsker seg A/B i karakter eller C/D.

Selv om det er vanskelig å vite hvordan studentene har operasjonalisert deltakelse, oppgir de høy studentdeltakelse i de forskjellige typene undervisningsopplegg selv om de har invitert til svært forskjellig aktivitet. Gruppeoppgaver/gruppediskusjoner scorer svært høyt om gruppene fungerer.

Klassen har i fellesdiskusjoner om læringsmiljøet diskutert ivrig hvordan grupper bør settes sammen i klassen. Det kunne se ut som eldre aktive studenter ønsket å velge gruppe selv. Mens yngre aktive studenter gjerne ville at lærer skulle inndelegge gruppene. Her har det vært markante motsetninger. Dette kan kanskje skyldes at vi også finner noen "minimalister", Jfr Biggs [2003] som ikke er ønsket på mer læringsorienterte grupper. Mange opplevde imidlertid diskusjonene som bevisstgjørende. Mange forskjellige gruppesammensetninger har blitt prøvd ut både før og etter diskusjonene.

Utbytte

"Samarbeidslæringen" utmerker seg som den økta de sier har gitt best utbytte. Samtidig skårer den høyt på om temaet er "interessant". Selv om de andre temaene ligger litt lavere på utbytte, skårer temaene i alle øktene, høyt på interessant; dvs nesten alle har krysset for "ja/ja veldig interessant". (Kun en har krysset for at temaet "vurdering" var "litt interessant").

Det kan synes som om temaene som ofte har hatt både samfunnsfokus, skole/organisasjonsfokus og individfokus, likevel skårer høyt. Kanskje kan dette skyldes at de alle har vært knyttet både til teori og praksis. Samarbeidslæringsøkta er imidlertid knyttet mest opp til det å gi den enkelte praktiske metodiske tips til undervisningen, og denne skårer høyest på utbytte.

Sammenhengen mellom utbytte og egen forberedelse

Vurderingene av disse sammenhengene kommer ikke klart fram for alle øktene. Studentene har forelesningsplaner med litteraturhenvisninger Jeg har valgt å trekke fram studentenes kommentarer til forelesningen "Vurdering": -

- grundig gjennomgang, tema som angår meg
- jeg var grundig forberedt og det var foreleser også
- god framstilling, relatert til praksis
- utbytte bra, fikk nye ideer
- burde lest pensum på forhånd
- synes temaet var interessant, Hadde lest kap 11 på forhånd, lettere å få med seg. Nyttig!
- Bra lærer, oversiktlige notater/bra framføring. Nyttig å lære mer om
- Kunne ha forberedt meg noe mer!!

Det er flere som kommenterer at det er sammenheng mellom egen forberedelse og utbytte. De knytter utbytte til hva de anser som nyttig, som kanskje er en "matnytte" for egne undervisningsaktivitet, men ikke bare det...

Vanskelig stoff – lære mer

Kun få studenter opplever stoffet som vanskelig. Men synene varierer noe i hver økt. Samarbeidslæringsøkta oppgis å være minst vanskelig og med minst sprik i studentsvarene. Nesten alle vil lære mer om alle temaene: kanskje noe høyere på at de vil lære mer om samarbeidslæring og klasseledelse. Kanskje dette kan sies å være de temaene som er aller mest knyttet direkte til studentenes egen undervisning.

De fleste oppgir at ”stoffet er lett”. Dette trenger problematisering, jfr studentene som på ”vurderingsforelesningen” sa at utbytte ble bedre om de hadde lest. Er stoffet lett når de forstår det lærer sier? Hva med overflatetilnærmingen og dybdetilnærmingen, jfr Biggs? Dette vil gjelde både for lesing av stoffet og høring av stoffet og egen bearbeiding i begge tilfeller.

Lærerengasjement - forberedelse

Klasseledelse – nesten alle er på; ”ja veldig”. Og de svarer likt på lærerengasjement og forberedelse.

Vurdering – alle ligger på ”ja” og ”ja veldig”. Men noen flere som svarer ”ja”. Også Ikt/ læring og samarbeidslæring har samme skåre.

Ut fra dette kan det se ut som de utvalgte studentene har opplevd høyt lærerengasjement og forberedelse. Det er kanskje ikke disse svarene på dette temaet som inviterer til ytterligere spørsmål til studentene.

Lærerengasjement og lærerforberedelse er viktig, det sier all forskning. Men et slikt spørsmål og for stor vekt på slike spørsmål kan virke inn på hvor langt læreren vil gå når det gjelder å utvikle egen læring. Ny læring for lærer forutsetter at hun tør prøve ut nye tilnærminger/ metoder. Dette kan forhandles fram/ begrunnes/ reflekteres fram med studentene. På den måten kan det også arbeides med denne variabelen.

Ut fra dette, synes de andre temaene som er tatt opp ovenfor, kanskje noe viktigere for å utvikle læringsmiljøet. Likevel er det som regel dette temaet som får størst oppmerksomhet i større evalueringsskjemaer, ofte med vekt på læreregenskaper mer enn utviklingsorientering. Dette fører til at evalueringene får et helt annet fokus.

5 Økonomisk- administrativ utdanning – 1.år

”Studentevaluering som virkemiddel for å øke bevisstheten om egen læring”

5.1 Fakta om kurset

Studiet i økonomi og ledelse har opplevd store svingninger i studenttall de siste årene. Midt på 1990-tallet tok man opp 120 studenter til studiet hvert år, og langt fra alle søkere ble tatt opp. Siden har søkertallene gått jevnt nedover, og var høsten 2002 under 50 studenter på 1. studieår. Høsten 2003 opplevde man så et oppsving, og har i dag vel 60 studenter på 1. studieår. De siste årene har det ikke vært noen nedre karakterkrav for opptak.

Årets kull på 1. år økonomi og ledelse er en heterogen gruppe med hensyn til alder, faglig bakgrunn og motivasjon for studiene. Kullet oppleves av flere lærere som spesielt i den forstand at flere studenter enn tidligere ikke deltar i organiserte undervisningsaktiviteter. Flere av disse studentene uttrykker misnøye med at de ikke får tilgang til forelesningsnotater og utdelt materiell på Blackboard, høgskolens e-læringssystem. Den enkelte lærers praksis mht Blackboard variere fra å fungere som en ”ringperm” hvor viktige beskjeder kommuniseres til studentene, til å fungere som et tilnærmet nettbasert opplegg. Skepsisen fra lærernes side til bruk av Blackboard er imidlertid tiltagende fordi det lett fører til at færre studenter deltar i undervisningsaktivitetene. Færre deltagende studenter har videre medført misnøye hos heltidsstudentene som mener det går utover læringsmiljøet.

Med utgangspunkt i dårlig deltakelse og aktivitet fra årets kull, er det igangsatt ulike tiltak. I tillegg til at de fleste faglærerne har drøftet problemet med studentene, er det også avholdt allmøte med studenter, instituttleder, kursansvarlig og faglærere. Som faglærere, er vi interessert i hva vi kan gjøre for å øke studentenes ønske om å delta aktivt. Slik vi ser det, vil studentevaluering av de undervisningsaktivitetene vi er ansvarlig for kunne gi nyttig bidrag i denne sammenheng. Det gjelder både med hensyn til økt bevisstgjøring hos studentene i forhold til deres syn på undervisning og læring, og nyttig tilbakemelding til læreren.

Undersøkelsen omfatter studentene på kurset i ”Grunnleggende regnskap og finansregnskap m/analyse” (12 studiepoeng).

Grunnleggende regnskap er lagt til 1.semester på 1.år økonomi og ledelse og finansregnskap m/analyse til 2.semester. Finansregnskap m/analyse bygger på grunnleggende regnskap. De som ønsker å studere fagområdet videre kan velge valgfaget ”Årsregnskap 2” det 2. eller 3. året.

Mål for kurset:

Emnet skal gi grunnleggende kunnskaper om finansregnskapet og føringen av dette. Det skal dessuten legges stor vekt på å vise sammenhengen mellom transaksjonene og deres påvirkning på resultat og balanse. Videre skal emnet gi grunnleggende innsikt i finansregnskapets oppbygging og rammebetingelser, gi en forståelse for og nødvendige kunnskaper i å behandle sentrale måleproblemer, utarbeide kontantstrømoppstilling og foreta regnskapsanalyse.

Undervisningen er organisert i 4 timers økter. Målet i fagplanen og evalueringsformen (case, summativ vurdering) krever aktivitet fra studentenes side underveis i kurset. Undervisningsmetodene veksler derfor mellom forelesninger med dialog, eksempler, oppgaveløsning og

arbeid med case. Når studentene arbeider med case, fortrinnsvis i grupper, forutsettes det at studentene møter forberedt til organiserte aktiviteter. Studenter som ikke oppfyller dette kravet blir nektet deltakelse. Hensikten med dette kravet er grundig drøftet med studentene, og ordningen har fungert godt. Bortsett fra et par unntak, har samtlige studenter vært forberedt til disse øktene. En av årsakene til disse forberedelsene er trolig at studentene ser en stor nytteverdi av dette arbeidet i forhold til eksamen. For bedre å oppnå målformuleringens intensjon mht forståelse av faget, er eksamensformen tilpasset denne intensjonen. Som forberedelse til en individuell skriftlig eksamen, arbeider studentene med en case over en 4 ukers periode. Casebesvarelsen blir ikke vurdert, men medbringes til eksamen. Eksamensoppgavene blir utarbeidet med utgangspunkt i casen. Oppgavene er av en slik art at de avdekker studentenes forståelse av det de har arbeidet med i caseperioden.

5.2 Studentevaluering - metodebetraktninger

I høstsemesteret ble det gjennomført formell studentevaluering ved slutten av semesteret. Studentene besvarte et relativt generelt spørreskjema som var ment å dekke kurset som helhet. Vårt inntrykk er at mange studenter oppfatter slike skjema som lite relevante for sin egen studiestituasjon. Semesteret er over og intet kan endres for deres del når kurset er avsluttet. Det ble også foretatt en uformell vurdering gjennom semesteret ved diskusjoner om opplegget med studentene. Slike diskusjoner er nyttige for læreren, men det er alltid en viss fare for at de studentene som deltar i diskusjonene ikke er representative for gruppen.

Studentevalueringen i vårsemesteret, som er en del av empirien i denne rapporten, er basert på et kvalitativt spørreskjema (vedlegg 3). Hensikten med evalueringen er todelt, som også nevnt i kap. 4.2:

- 1 Gi oss som lærere nyttig informasjon om studentenes oppfatning av den enkelte undervisningsøkt og deres syn på forhold rundt egen læring. Denne informasjon er nyttig og nødvendig for å kunne utvikle kurset videre.
- 2 Bidra til bevisstgjøring hos studentene mht egenaktivitet og læringsmiljø, forhold som også er svært viktige for å kunne utvikle kurset videre med sikte på økt læring.

Empirien som er samlet inn er ikke ment til bruk i en generaliserende analyse. De resultatene som fremkommer er derfor ment til bruk i arbeidet skissert i punkt 1 og 2 over.

I finansregnskap med analyse er skjemaet delt ut til studenter i fire forskjellige økter, økter med noe variasjon i opplegg. Grove trekk ved resultatene har blitt brakt tilbake til studentene, og sentrale temaer er diskutert i felles klasse. Denne prosessen er ikke avsluttet.

Evalueringsskjemaene (vedlegg 3) er delt ut til mellom 10 og 30 studenter per gang. Skjemaene er vilkårlig utdelt til de som har vært til stede i undervisningsøkta. Se for øvrig kap. 4.2.

5.3 Noen samlede kommentarer til funn ”Studentvurdering”:

Teori / oppgaveløsning

Undervisningen har vært variert mht teorigjennomgang og oppgaveløsning i de fire øktene som ble evaluert. Svarene fra studentene er likevel svært like selv om vektleggingen teori og oppgaveløsning har variert. A/B studentene er fornøyd med kombinasjonen, mens studenter med ambisjoner om C sier det har vært litt for mye oppgaver, noe som kanskje kan tyde på at

svakere studenter har problemer med å komme i gang med oppgavene. I caseøkta derimot, var C og D studentene svært fornøyd med arbeidsformen. De var da delt inn i grupper etter ambisjonsnivå.

Deltakelse

Undervisningsøkta som ble benyttet til arbeidet med caset skiller seg klart ut med hensyn til deltakelse. 23 av 25 studenter sier at opplegget ga godt eller meget godt rom for deltakelse, mens to svarte OK (ingen svarte litt, noe eller brukbart). Ingen markante skiller mellom A/B, C/D eller "vet ikke" studenter.

Kommentarene som ble gitt til denne økta viser at krav om forberedelse og grupper som fungerte bra var positivt for egen deltakelse. Krav om forberedelse fra studentenes side og gruppesammensetning var diskutert med studentene i forkant.

I øktene som også inneholdt teorigjennomgang, er det noe mer spredning med hensyn til deltakelse. Svarene fordeler seg ganske jevnt mellom OK, godt og meget godt. 2 studenter rapporterer litt/noe rom for deltakelse.

Utbytte

Samtlige studenter rapporterer at utbytte har vært brukbart/godt/meget godt (ingen har svart noe eller litt) i alle øktene som er evaluert. "Caseøkta" utmerker seg som den økta som har gitt best utbytte. Her rapporterer 22 av 25 studenter at utbytte har vært godt eller meget godt. Svarene viser ingen markante forskjeller mellom A/B-studenter og C/D-studenter. "Caseøkta" skårer også høyt på temaet "interessant". Her svarer 22 av 23 ja/ja veldig. I de andre øktene fordeler svarene seg mellom OK, ja, ja veldig. Totalt på de fire øktene har 3 studenter svart litt på "interessant" (ingen har svart nei). Når både deltakelse, utbytte og interessant skårer høyest i "caseøkta", kan det sammenheng med flere forhold. Krav om forberedelse og gunstig gruppeinndeling er nevnt over. I tillegg bør nevnes at arbeidet med caset er god forberedelse til eksamen (se eksamensform tidligere). Evalueringsformen er ny for de fleste studentene som derfor ser dette som nyttig trening til eksamen.

Sammenhengen mellom utbytte og egen forberedelse

Studentene ble spurt om de hadde lest teorien som det ble henvist til i forelesningsplanen og/eller gjort de anbefalte oppgavene. I de tre "vanlige" øktene har ca 50 % av studentene forberedt seg. De fleste av disse har enten lest eller løst oppgaver. Vi finner ingen markant sammenheng mellom forberedelser og ambisjonsnivå eller mellom forberedelser og utbytte. Igjen er det "caseøkta" som utmerker seg ved at 24 av 25 studenter var forberedt. Dette er vel en konsekvens av at forutsetningen for å få delta i denne økta, var at studenten måtte være forberedt. Studentene startet arbeidet med å presentere for de andre gruppe medlemmene hva som var gjort av forberedelser. Flere studenter trekker også frem under kommentarer på spørreskjemaet.

Kommentarer til hvorfor utbytte ble som det ble:

- god og oppklarende fremstilling
- gode forkunnskaper
- interessant stoff
- bra med oppgaver
- skulle tatt det vanskeligste litt før på dagen, ble sliten
- hadde forberedt meg
- vanskelig stoff, måtte virkelig følge med

- fint å jobbe i grupper
- dårlig forberedt
- alt går så veldig fort, får bare med meg halvparten. Har ikke forberedt meg så mye som jeg skulle gjort da...
- alle jobbet godt og var godt forberedt
- jeg ble brukt som fasit, det er jo også positivt!
- det ble mye venting på at hun ene på gruppa som ikke var forberedt skulle lese oppgaven og skrive av løsningen
- veldig bra å jobbe sammen, vanskelig å sitte hjemme alene med det
- gruppa fungerte bra
- godt å få diskutert problemene, blir satt litt enklere ord på ting
- lærer mye av å forklare til andre
- god hjelp fra foreleser

Vanskelig stoff – lære mer

Hver økt viser spredning i hvordan studentene vurderer vanskelighetsgraden. Dette kan henge sammen med studentenes ulike faglige bakgrunn i regnskap. Totalt på de tre ”vanlige øktene” svarer 8 studenter at stoffet er litt vanskelig, 9 ganske vanskelig og 8 ja/ ja veldig vanskelig. Bortsett fra en student ønsker de å lære mer om temaene. I ”caseøkta” svarer 6 studenter at stoffet var litt vanskelig, 7 ganske og 12 ja/ja veldig. Her ble de også spurt om de ønsket mer av denne undervisningsformen; 3 svarte litt, 5 ganske og 17 ja/ja veldig. Det som her er interessant er at studenter med A/B som ambisjonsnivå uttrykker stor tilfredshet med hensyn til utbytte og syntes stoffet var interessant, men var mindre entusiastiske med hensyn til flere ”caseøkter” enn studenter med lavere ambisjonsnivå. Da dette forholdet ble drøftet med studentene i plenum, forklarte de dette med at de syntes variasjonen i undervisningsmetodene var bra.

Lærerengasjement – forberedelse

Klasseledelse: Av samtlige svar svarer studentene følgende på lærerengasjement: 3 litt, 5 ganske og 43 ja/ja veldig. Lærerens forberedelser samsvarer godt med svarene på engasjement: 4 ganske og 46 ja/ja veldig. De utvalgte studentene har opplevd høyt lærerengasjement og lærerforberedelser. Som lærer vil det være nyttig å få tilbakemelding på studentenes opplevelser av slike forhold. I dette tilfelle synes det klart at fokus bør rettes mot andre forhold for å øke studentaktiviteten.

6 Påbygning i strategisk ledelse: undervisning, vurdering og tiltak

Høgskoler og universitet blir i økende grad stilt overfor de samme krav som vanlig næringsvirksomhet. Økt effektivitet, bedre kvalitet og resultatstyring er begrep som i økende grad knyttes til finansieringen av institusjonene. Dette vil også påvirke den enkeltes arbeidssituasjon og trivsel. Økt konkurranse om studenter og innføring av Bachelor/Master grader bidrar ytterligere til å forsterke presset på den enkelte institusjon. Personlig synes jeg at dette er en positiv utvikling, men for å kunne lykkes må vi kunne forvente at våre ”eiere” stiller til disposisjon nødvendige resurser – og tid til omstilling.

Min egen tilknytning til HIBU er som gjesteforeleser (ca 5 år). Jeg foreleser i faget International Management ved avd. Hønefoss internasjonale sommerkurs (på engelsk), Strategisk Ledelse (påbyggingsfag 3.år for bed.øk., PK og markedsføring) og et nystartet kurs i Entreprenørskap (valgfag). Dette innebærer at jeg ikke har erfart de spesielle utfordringene som synes å gjelde 1. års studenter. Mine erfaringer med hensyn til noen sentrale problemstillinger er redegjort for i det følgende:

6.1 Studentene

Etter å ha virket i utlandet i over 20 år så var min første observasjon at norske studenter ikke er innstilt på å legge ned den samme innsats i studiene som studenter i for eksempel USA og England. Jeg har fått dette bekreftet av norske studenter som har studert i utlandet og som ofte beskriver en sjokkopplevelse ved starten av et utenlandsstudium. På spørsmål om hvorfor de allikevel fortsatte så svarer mange at man venner seg til å gjøre som alle andre. Og her tror jeg at vi er inne på noe sentralt – kan vi skape en tilsvarende studentmotivasjon ved HIBU?

En annen observasjon er at eldre studenter (25+) synes å ha et klarere mål med og sterkere motivasjon for studiene. Innføringen av realkompetanse ved opptak har jeg ikke sett noen virkning av. En del studenter har jobb ved siden av, men jeg kan ikke si at disse studenter mindre – kanskje tvert om. Mine forelesninger ligger stort sett på fredag og mandag formiddag, og de fredagene som følger torsdagssamlinger i vår lokale pub kan være både tynne i fremmøte og tunge å få i gang.

Etttersom jeg ikke har forelest ved andre høgskoler så har jeg ikke noe sammenlikningsgrunnlag for hvorvidt våre studenter i utgangspunktet er dårligere eller bedre enn studenter ved andre høgskoler.

6.2 Undervisningsform

Mine klasser er relativt store, fra 26-60 studenter, og jeg anvender forelesning som grunnlag for undervisningen. Jeg har som mål at studentene både skal lære seg et begrepsapparat og noen modeller samtidig som de skal kunne anvende kunnskap til å løse praktiske problemer. Her dreier det seg ofte om å foreslå løsninger hvor effekten ikke kan avleses før etter en viss tid og vurderingen av hva som er ”rett svar” kan være vrien.

Jeg forsøker å unngå enveis belæring, oppmuntrer/provoserer til dialog og bruker ”real life” cases og bedriftsbesøk i stor utstrekning til å belyse sammenhenger mellom teori og praksis. Gruppearbeid og presentasjon av besvarelser i plenum brukes både løpende og i forbindelse med evaluering. Forelesningsformen er etter min mening velegnet, spesielt for større klasser.

6.3 Evaluering

Evaluering og eksamensopplegg er vel kanskje det som mest styrer studentens læringsprosess. Når jeg begynte min ”karriere” ved Hibu så opererte vi etter god gammel modell med en tung eksamen som avslutning av et kurs. Oppgavene ble laget av faglærer og ble sensurert av faglærer og ekstern sensor. Fra mitt ståsted syntes denne ordningen å ha en del svakheter. Det var vanskelig å kunne gi studenter hyppig tilbakemelding på hvor de stod rent faglig og for meg å vurdere hvilke deler av stoffet som krevde mer fokus. Tiden fra eksamen ble avholdt og til resultatene forelå var relativt lang og selve eksamen og bruk av vakter og ekstern sensor var kostbar. Ved et par tilfeller syntes jeg også at eksternsensor tok veldig lett på oppgaven.

I 2003 forandret vi evaluering og eksamen på sommerkurset i Ledelse til å bestå av tre Multiple Choice tester underveis i kurset og en gruppeoppgave som ble innlevert og presentert i plenum ved avslutningen av kurset. Gruppeoppgaven ble tildelt ved starten av kurset og formulert slik at besvarelsen krevde både kjennskap til teori og forståelse av hvordan teori kan anvendes på praktiske problemstillinger. Hver del veide 25% av total karakter og sensurering ble gjort av faglærer alene.

Etter avslutningen av kurset samlet jeg en gruppe på 8 studenter for å diskutere erfaringene med dette opplegget. Det fremkom at de fleste studentene var svært positive til det å ha deksamener, delvis fordi at de ”ble ferdig med noe”, delvis fordi at de fikk stemt av hvor de stod faglig og dessuten fordi det ble gitt en sjanse til å skjerpe seg tidlig i løpet med mulighet for en bedre total karakter. Et annet argument for ordningen var at de synes den var mer rettferdig ved at man ikke risikerte få en dårlig karakter om man var så uheldig å få det ene temaet til eksamen som man var svak i. Et fåtall norske studenter ville gjerne hatt testene på norsk. Det var videre enighet om at gruppeoppgaven, med grupper sammensatt av norske og utenlandske studenter, virket integrerende og var lærerik. Som negativt ble det nevnt at det var enkelte som ikke deltok like aktivt (”gratispassasjer”).

For min del var det nyttig å få avdekket tidlig i kurset hvilke deler av stoffet som var vanskelig å forstå og det ga meg en mulighet til å prioritere hva jeg skulle bruke tid på. Løsningene av gruppeoppgavene viste at studentene hadde lagt ned mye arbeid og fortalte meg dessuten mye om i hvilken grad studentene hadde forstått hva faget egentlig dreide seg om. I tillegg fikk jeg nyttig informasjon om hvordan jeg kan gjøre denne delen ennå bedre. Slutt karakterer ble i gjennomsnitt noe bedre enn ved tidligere ordning og kostnadsmessig og administrativt ble ovennevnte opplegg betydelig mer effektivt.

I samråd med instituttleder og administrasjon så valgte vi å videreføre dette opplegget for kurs i Strategisk Ledelse og i Entreprenørskap som løper parallelt i vårsemesteret. Her har vi støtt på noen utfordringer som vi ikke hadde under sommerkurset. Under sommerkurset har studentene ingen annen undervisning og kan derfor konsentrere seg om 2-3 kurs. I vårsemesteret derimot er det full belastning og tilbakemeldinger fra noen studenter er at de synes 3 tester er for meget, spesielt fordi mange deltar på begge kursene. Et annet tankekors er at det kanskje er en risiko for at andre fag blir skadelidende (ikke får nok av studentens tid). For ”Entreprenørskap”, som startet senest, har vi derfor blitt enige om å redusere antallet tester til to.

6.4 Metode og resultater

Som nevnt tidligere så har jeg som mål å få studentene til å studere mer og å arbeide bedre med stoffet. Jeg gjennomførte i denne forbindelse en spørreundersøkelse med spørreskjema (vedlegg 4) blant 43 studenter som hadde gjennomført kurset i Strategisk Ledelse våren 2004

for å kartlegge hva de syntes var bra og mindre bra ved kurset (resultat i vedlegg 5). Denne undersøkelsen ble fulgt opp med en fokusgruppediskusjon i et forsøk på å gå mer i dybden for finne ut av hva jeg som lærer kan gjøre for å bedre læringssituasjonen. Resultatene (vedlegg 6) var svært like med forgående års respons. Som oppsummering vil jeg fremheve følgende:

1. Undervisningsform

Forelesning med dialog kommer godt ut. Et flertall mente at enda mer tid kunne brukes på gjennomgang og diskusjon om praktiske cases. Det var ellers et ønske at kopier av Powerpoints burde legges ut på Black Board før den enkelte forelesning fant sted.

2. Evaluering/eksamen

Evaluering bygget på resultat av tre deltester (multiple choice på engelsk) pluss på innlevering og presentasjon av gruppeoppgaver ved slutten av kurset. Testene talte 25% hver av endelig karakter.

Et stort flertall av studentene var svært positive til dette opplegget. Noen få hadde reserverasjoner til at spørsmålene var på engelsk. Det var også positiv reaksjon på å arbeide med gruppeoppgaver, men med reserverasjon om at gruppene burde bestå av maks 5 personer (som studerer samme fag). Gruppen bør utnevne en gruppeleder som holder i trådene og som også er innpisker over for ”gratispassasjerer”. Studenter som konsekvent ikke stiller opp bør ikke få karakter.

3. Veiledning til løsning av gruppeoppgave

Det ble gitt uttrykk for at faglærer bør avsette mer tid og gi bedre forhåndsinformasjon om ønsket innhold og struktur.

4. Motivasjon

Det synes helt klart at evaluering og eksamensopplegg er det som mest påvirker studentens tilnærming til læringsprosessen. Fokusgruppen konkluderte med at det kunne være verdt et forsøk å bruke en viss tid ved oppstart av kurset til å diskutere hva studenten har som ”gevinst” av å studere mer og bedre.

6.5 Tiltak

1. For å få studenten til bidra mer til sin egen læring må jeg som lærer må kunne gi en overbevisende begrunnelse for hvorfor studenten skal bidra mer (og det skal helst ikke gå ut over innsatsen i andre fag). Dette spørsmålet kommer jeg til å arbeide videre med og satser på å ha et opplegg klart før oppstarten av neste kurs. Jeg tenker foreløpig i retning av å anvende 1. time til dette temaet.
2. Det er ønskelig å kunne fortsette opplegget med deleksamener + gruppearbeid og jeg vil i så fall ta hensyn til de kommentarene som kom vedr. språk og om begrensning av gruppestørrelse. Muligheten for å legge ut et stort utvalg av Multiple Choice spørsmål på black board som studentene kan øve seg på vil bli vurdert som et alternativ til å bruke norsk språk i spørsmålene. For å kunne gjennomføre flere del eksamener må det tildeles flere timer til å lage tester og til sensurering enn det som ligger i *4 formelen.
3. Tiden til teori vil bli redusert til fordel for casegjennomgang.
4. Mer frekvent bruk av spørreskjema til oppfølging av enkelte forelesninger.

5. Økt tid vil bli brukt til veiledning av arbeidsgrupper.
6. En avsluttende spørreundersøkelse med oppfølging av fokusgruppe vil bli gjentatt. Jeg er ikke helt fornøyd med alle spørsmålsformuleringene i spørreskjemaet og kommer til å foreta visse justeringer til neste runde.

6.6 Oppsummering

Jeg tror ikke at vi unngår at karakterer fortsatt vil være det som betyr mest for studentens innsats. De fleste tar en utdanning for å få en jobb og i jobbmarkedet er karakterer et viktig utvalgskriterium. Utfordringen ligger i å få studenten til å forstå at læring er noe mer enn karakterer og at den utvidede læringen gir avkastning.

7 Oppsummering og diskusjon

7.1 Oppfølging av studentevaluering

Vi har i denne rapporten redegjort for tre ulike studentevalueringssopplegg. I etterkant av slike undersøkelser blir tolkning av resultater og iverksetting av tiltak for å bedre undervisningen svært viktig. Denne prosessen bør foregå på tre nivåer (Handal 1996)

- samtale med studenter
- samtale med kollegaer
- samtaler på institusjonsnivå

Samtaler med studenter

Vi har brukt forskjellige tilnærminger til studentevaluering og studentsamtaler. Vi har hatt samtaler med studenter enkeltvis, i grupper/fokusgruppe og med samlet klasse. Gjennom studentsamtaler har vi fått fram en utdypning og nyansering av hva studentene faktisk har ment, og videre hva de ønsker av forbedringer.

Studentenes opplevelser og oppfatninger om undervisningen og vår tolkning av resultatene, vil være preget av den enkeltes praksisteori (Handal 1996), jf kap 2. Det er viktig å ikke ensidig betrakte studentene som en kundegruppe og dermed tilpasse seg ukritisk deres ønsker og behov. Læreren må være seg bevisst de faglige forpliktelsene han har overfor institusjonen og også hva slags undervisning som kan forsvares ut fra normen om god undervisning og ut fra egen praksisteori. Studentene er ofte fanget i den tradisjonen de er en del av, og ønsker ofte det kjente og trygge, og mindre av uvante og nye tilnærminger.

I studentsamtalene vil vi kunne diskutere forhold som berører både studentenes og vår egen praksisteori, og dermed oppnå større bevissthet om denne. Som eksempel kan vi nevne at undersøkelsene vi har gjort viser at studentene ønsker strukturerte forelesninger. Dette er en undervisningsform som kan virke relativt passiviserende på mange studenter. For andre studenter kan den virke kognitivt aktiviserende. Velges denne metoden bør det kunne begrunnes ut fra fagplanens mål, tema, studentforutsetninger og rammer for øvrig. Når forskning viser at aktivitet fremmer læring, kan kanskje studentenes ønsker om passive undervisningsmetoder forklares ut i fra deres praksisteori. På P1- nivået (handlingsnivået) inntar de en passiv rolle. Dette kan kanskje skyldes at de gjennom tidligere skolegang og studier har erfart at passiviserende undervisningsmetoder er "behagelig", og at de har resultert i akseptable karakterer til eksamen (P2-nivået). Når vi som lærere velger slike undervisningsformer, kan det ha en tilsvarende begrunnelse i vår praksisteori. Vi kan ha erfart at for eksempel forelesningsformen fungerer greit. Vi får gjennomført vårt program, studentene sitter som fornøyde tilhørere og eksamensresultatene har inntil for få år tilbake vært tålelig bra. Høye strykprosenter på enkelte kurs ble akseptert inntil Kvalitetsreformen og departementet innførte ny finansieringsordning. Diskusjonen mellom studenter og lærer bør i større grad dreie seg om den teoretiske begrunnelsen på P2-nivået, refleksjon rundt denne og løftes i forsiktig grad opp til P3-nivået.

Samtaler med kollegaer

I forbindelse med utarbeiding av opplegg for studentevaluering i høgskolens kvalitetssikrings-system, bør det også etableres arenaer for samtaler/diskusjoner /erfaringsutvekslinger mellom kollegaer. Det bør ikke, slik vi ser det, være opp til den enkelte lærer hvorvidt han deltar i evalueringprosesser eller ikke, men heller anses som en svært nyttig og viktig del av under-

visningsprosessen/læringsprosessen. Evaluering av undervisning bør også være et aktuelt tema på både formelle og uformelle arenaer der kollegaer møtes. Et slikt fokus vil være verdifullt i forhold til bevisstgjøring av egen praksisteori [Lauvås 2001], og til utvikling av undervisningsmetoder som fremmer studentenes læring.

Samtaler på institusjonsnivå

Kvalitetsreformen stiller en rekke krav til høgskolene som får konsekvenser for undervisningsmetoder og rammefaktorer. Hyppig oppfølging av studentene, gjennom for eksempel obligatoriske prøver eller deksamener, vil endre arbeidsbelastningen både for studenter og lærere. Våre erfaringer så langt etter innføring av reformen, er at lærere som har det ”strammeste” opplegget får en større andel av studentenes oppmerksomhet. Dette blir svært tydelig i kurs hvor det kreves arbeider underveis som blir vurdert med en karakter som skal inngå i sluttvurderingen av kurset. Dette inntrykket bekreftes i flere av våre evalueringsopplegg. Det er viktig at slike erfaringer diskuteres på institusjonsnivå slik at det blir en bedre synkronisering mellom de ulike kursene. En mulig løsning på problemer knyttet til kampen om studentenes oppmerksomhet vil kunne være blokkorganisering av undervisningen.

Skal evalueringsarbeidet fungere, er det av avgjørende betydning at også institusjonen, som er ansvarlig for studiekvaliteten, følger opp evalueringresultatene. Det er viktig i denne sammenheng at den enkelte lærer ikke fraskriver seg/blir fratatt sitt ansvar for oppfølging. En forutsetning for å unngå dette er at lærerne tas på alvor og involveres i utviklingen og gjennomføringen av evalueringssystemene. Det tradisjonelle i høgere utdanning har vært generelle evalueringsskjemaer, utarbeidet av andre enn lærerne selv, og som ofte har blitt oppfattet som ren kontroll av den enkelte lærer. Institusjonen må utvikle systemer/arenaer hvor meningsutveksling/veiledning/oppfølging blir praktisert på en god måte.

Slik vi ser det, er studentevaluering viktig for å utvikle et kvalitetssikringssystem. Det er viktig å tenke over om vi skal ha et system som fremmer læring for studenter, lærere og institusjon eller et system som vektlegger kontroll. Det blir viktig å ta bevisste valg mht hva, hvem, hvordan, med hvilken hensikt det skal evalueres. Svaret på disse spørsmålene vil ha store konsekvenser for om hovedvekten legges på læring og/eller kontroll.

7.2 Læringsmiljø

Vår avdeling har tradisjon for å vektlegge ”ansvar for egen læring”, hvor fokus på dybdelæring står sentralt. I pakt med Kvalitetsreformen og sosiokulturelt læringsperspektiv bør vi legge større vekt på å videreutvikle gode læringsmiljøer. Vi ser da store utfordringer knyttet til viktigheten av at innholdet i studiene er profesjons-/yrkesrettet, hvordan skal vi få til dette hvis studentene er opptatt av å være strategiske/ delta i det som er eksamensrelevant? Studentenes motivasjon preges i stor grad av hvilken innsats som er mest effektiv med tanke på ”gode resultater”, de vil da i de fleste sammenhenger fokusere på aktiviteter som fremmer overflatelæring. Mange av de tilbakemeldingene vi har fått fra studentevalueringene er at studentene oppfatter arbeidet med cases, hvor teori knyttes til praktiske eksempler, som nyttig og positivt. Ved å fokusere mer på sammenhenger mellom teori og praksis, gjennom mer studentaktive metoder, kan det ligge en åpning for at studentene ser nytten av læring i et bredere perspektiv og derved skape bedre motivasjon og økt studentaktivitet.

Vi må arbeide med studentenes bevisstgjøring rundt egne læringsstrategier, og stille krav til studentene om aktiv deltagelse og klargjøre hva det kreves av dem i en studiesituasjon (uten at dette resulterer i ”obligatoriske oppgaver”).

7.3 Undervisningsformer

Vi har over nevnt at Kvalitetsreformen stiller krav om mer studentaktive undervisningsformer. Dette harmonerer også med nyere læringsteori, jf kap.2. Forskning viser at vi ikke finner en metode som er svar på våre utfordringer, men at variasjon fremmer læring. Våre undersøkelser viser at studentene er fornøyd med dagens situasjon mht variasjon i undervisningsmetoder. Kan dette skyldes at det er vanskelig å utfordre de tradisjoner vi har?

Enkelte studenter oppgir at de ikke vil ha mer studentaktive arbeidsformer enn de nå har. Det som styrer dem mest, ser ut til å være at de skal ha eksamen. Spørsmålet er om eksamensoppgavene er slik at de fordrer studentaktivitet gjennom året, og da studentaktivitet som er bevisstgjørende i forhold til tema og læring, jf kap 2 om forskjellige læringsstrategier og forskjellige kunnskapsformer. I økter hvor studentaktiviteten var stor, uttrykker studentene på flere kurs stor tilfredshet og stort utbytte. Dette har vært økter som har vært nøye planlagt av lærer med tanke på stor studentaktivitet. Ut fra studentenes kommentarer så vi også at det var sammenheng mellom hvor mye de hadde forberedt seg til undervisningsøkt, og hva de fikk ut av den.

Forelesningsformen er mye brukt og skårer høyt hos studentene. 70,5% IT-studenter oppgir at de liker forelesninger godt og 18,2% rapporterer at de liker forelesninger svært godt. 75% av studentene oppgir at de deltar på mer enn 75% av forelesningene. Dette kan vi tolke som at et vellykket undervisningsopplegg må bygge på variasjon, der både forelesninger og studentaktiviteter har sin plass. Vi må også anta at for en del studenter erstatter forelesningene lesing av lærebøker. Det er stor avstand mellom hvor viktig studentene synes forelesningene er og hvor viktig de synes det er å lese lærebøkene. Vi ser også at deltagelsen på forelesninger er høyere enn leseaktiviteten. Dette samsvarer med at gode forelesninger kan formidle mye fagkunnskap i en konsentrert form. Samtidig kan det også tolkes som at minimalisten gjennom deltagelse i forelesninger ser en mulighet til å få fagstoffet ”ferdig tygget”.

Det synes klart at studentene prioriterer denne undervisningsmetode fremfor andre. Kvalitetsreformen har som intensjon mer studentaktive metoder, noe som ofte tolkes som noe annet enn forelesning. Slik vi ser det, er det mulig og viktig å gjøre forelesningene studentaktive, f.eks. ved å benytte ”summegrupper”, spørsmål, dialog og diskusjoner. Tradisjonelt sett har forelesninger hatt en tendens til å være enveiskommunikasjon slik Biggs [2003] beskriver jf kap. 2.3. Videre understreker han viktigheten av at undervisningen er forskningsbasert. Ved å drive forskningsbasert undervisning, vil vi i større grad oppnå at studentene tar i bruk dybdelæring, (jf kap 2.2) og tilegner seg funksjonell kunnskap.

Flere av studentkursene ønsker mer oppgaver; dette gjelder for eksempel både IKT-studiet, Øk.adm og ALU. På IKT-studiet oppgir likevel bare ca 50% at de har løst mer enn 50% av oppgavene. Selv om dette ikke er tallfestet på de andre kursene, er inntrykkene de samme. Mange studenter ”forlater åstedet” etter at lærer har forelest ferdig.

Det kan se ut som de studentene som har størst faglige problemer, ikke så lett kommer i gang med oppgaver. De velger da heller å droppe ut enn å søke veiledning hos lærer eller medelever.

Men vi har også gjennom evalueringen av case-opplegget på Øk.adm sett at også studenter med store faglige problemer, har mestret arbeidet med case-oppgavene. Kommentarene tilsier at noe av årsakene til dette, var gunstig gruppesammensetning og krav om forberedelse fra alle. Gruppesammensetningen var nivåbasert og foretatt av faglærer. Kunne dette føre til at noe av prestasjonsangsten ble senket fordi de arbeidet sammen med studenter på nesten samme faglige nivå.

På ALU 1 har det gjennom året blitt hyppig diskutert hvordan gruppene skal sammensettes og av hvem. Studentene på alle studier uttrykker misnøye med hensyn til "gratispassasjerer". Noe som er en stor utfordring for alle parter. Det ser ut til at en aktiv studentrolle krever en aktiv lærerrolle, der læreren tar ansvar for gruppesammensetning. Dette betyr ikke nødvendigvis at læreren setter sammen gruppene, men at læreren tar ansvar for å bevisstgjøre studentene om dette. Det er videre viktig at læreren stiller krav til studentene sine og det stiller større krav til at læreren har forberedt og planlagt mht ytre rammer. Det er herved sagt at læreren selv skal utføre alle disse oppgavene, men forholdene må være gjennomtenkt og diskutert med studentene. Vi mener at også studentaktivitet i stor grad også må planlegges, organiseres og følges opp av lærer.

7.4 Vurderingsformer

Generelt kan vi si at studentene liker tilbakemeldinger underveis i studiet, men ikke nødvendigvis i form av deleksamener. Oppgavene på IT-studiet og case-øktene i økonomi og ledelse prioriteres høyt av studentene. Dette er en form for formativ vurdering. Studentene gir uttrykk for at de liker oppgaveløsning, selv om det er en viss avstand mellom den positive innstillingen og i hvilken grad de faktisk gjør oppgavene. En student som gjør oppgavene vil gjennom dette arbeidet få en god tilbakemelding på egen faglig fremgang. En fare her er selvfølgelig at enkelte studenter kan gi opp på et tidlig tidspunkt. I en del fag er læringskurven ganske bratt, og det kan ta en tid før man faktisk begynner å mestre oppgavene.

De obligatoriske oppgavene som brukes i mange fag har både en formativ og en summativ funksjon. Oppgavene skal godkjennes, og det er ikke uvanlig at studenter får beskjed om at de må forbedre oppgaven for at de skal få godkjenning. Samtidig gir det også studentene en svært effektiv tilbakemelding på hvor de står.

I lærerstudiet brukes mye praktiske øvelser, og studentene har gjennomgående en positiv innstilling også til disse. Videre gjennomføres mange klassediskusjoner, noe som også oppfattes som positivt. Alle disse øvelsene kan karakteriseres også som en form for formativ vurdering. Spesielt samarbeidslæringen får positiv respons, noe som antagelig skyldes at denne er knyttet tett opp til praktisk arbeid i skolen. Studentene får gjennom slike øvelser en god tilbakemelding om hvor de står.

Mer summativ vurdering i form av deleksamener eller karakterer på innleveringer scorer imidlertid også høyt. Det er først og fremst IT-studentene og studentene på fordypning i strategisk ledelse som har uttalt seg om dette. Studentene på strategisk ledelse har prøvd denne vurderingsformen og dermed kjenner den. Av IT-studentene er det bare de på 2. studieår som har prøvd denne vurderingsformen, men allikevel er det gjennomgående positiv innstilling til den. På strategisk ledelse gir studentene også uttrykk for at det er fint å bli ferdige med et tema, og at det gir dem muligheten til å skjerpe seg på et tidlig tidspunkt.

Et forhold som går igjen er at studentene vet for lite om hva som kreves av dem, eventuelt at de heller ikke bryr seg om det. Gjennomgang av tidligere eksamensoppgaver gir ikke nødvendigvis den nødvendige informasjonen her, fordi både innholdet i kursene og pensumbøker gjerne varierer over tid (og med hvem som har ansvar for kurset). Her synes det å være et potensiale for tiltak. Klargjøring av krav er satt opp som en av formene for formativ vurdering.

Et problem med både formative opplegg og summative deksamener er at det kan bli svært stor arbeidsmengde i perioder. Særlig obligatoriske oppgaver og deksamener byr på store arbeidsmengder over kort tid. Begge disse vurderingsformene må nødvendigvis komme et stykke ut i semesteret, og det kan bli vanskelig å koordinere oppgavene mellom enkeltkursene. På de forskjellige studiene har studentene typisk fra 3 til 5 kurs parallelt.

Foreløpig har ingen brukt Blackboard til oppgaver av formativ art. Her synes det å være et stort potensiale.

7.5 Konklusjoner og anbefalinger

Som et ledd i arbeidet med kvalitetssikring må høgskolen utvikle evalueringsordninger som lærerne og studentene er delaktige i, med fokus på læring og ikke kontroll. Målet bør være en bevisstgjøring i forhold til læringsstrategi og studieadferd. Det er viktig at disse evalueringsordningene får en institusjonell forankring på institutt og avdelingsnivå. En må unngå å komme i en situasjon hvor kvalitetsreformen blir en "obligatorisk oppgave" reform, det vil si en situasjon med obligatoriske oppgaver med eller uten karaktersetning hvor hovedfokuset er kontroll. Det er ønskelig med økt vektlegging av formative vurderingsordninger, det vil si intervensjon i læringsprosessen med tanke på utvikling.

Vi vil da stå overfor utfordringer med utgangspunkt i det vi velger å kalle "organisatorisk tilrettelegging". Høyere utdanning har de senere år gjennomgått store endringer, ikke minst når det gjelder overgangen fra "eliteutdanning til masseutdanning". Det er ikke nødvendigvis noe negativt i dette, men endrede studentforutsetninger stiller høgskolene overfor utfordringer som de i liten grad har vært bevisste på. En sterk modularisering av studier fremmer overflate-læring hos studentene, en strategi som er kortsiktig og instrumentell. Nytt finansieringssystem med vekt på gjennomstrømning/studiepoengsproduksjon likeså. Innenfor denne hverdagen som i stor grad kan beskrives med "bedre effektivitet" ønsker vi å formidle og praktisere "ansvar for egen læring", bevisstgjøre studentene på "dybdelæring" osv. Dette kan vi bare få til dersom det blir samsvar mellom "liv og lære". Problemstillingene og løsningene må ha en institusjonell forankring, og det må være "pedagogiske vurderinger" som styrer den organisatoriske tilretteleggingen, det vil si hvordan studiene våre blir tilbudt studentene.

Litteratur

Biggs 2003:

Biggs, John: Teaching for Quality Learning at University.

Buckingham: 2nd edition, The Society for Research into Higher Education & Open University Press

Bjørneboe 1988:

Bjørneboe, Jens: Jonas

Oslo: Pax forlag

Dysthe 2001:

Dysthe, Olga (red) (2001): Dialog, samspill og læring.

Oslo: Abstrakt Forlag

Handal 1983:

Handal, G. og Per Lauvås: På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere.

Oslo: J W Cappelens forlag

Handal 1996:

Handal, G: Studentevaluering av undervisning.

Oslo: Cappelen akademisk forlag

Knight 2002:

Knight, Peter:

Being a Teacher in Higher Education.

Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press

Lauvås udatert:

Lauvås, Per: Vurdering *for* læring – viktigere enn eksamen (vurdering *av* læring)?

<http://klaff.hiof.no/~pla/Formativ-vurd-hiof-ekst.htm>

Lauvås 2001:

Lauvås, Per og C. Rump: Vor fælles viden.

Frederiksberg: Samfundslitteratur

Lauvås 2002:

Lauvås, Per og Jakobsen, Arne (2002):Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning.

Oslo:Cappelen Akadmisk Forlag

Lauvås 2003:

Lauvås, Per: Mulige eksamensordninger innen Kvalitetsreformen. Orientering og ”brukerveiledning”.

<http://klaff.hiof.no/~pla/brveil-eks.htm>

Odin 1999:

<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/veiledninger/014081-990230/dok-bn.html> s.2

Pettersen 1997:
Pettersen, Roar:
Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi.
Oslo: Tano Aschehoug

Serviceerklæringen
Høgskolen i Buskerud 2002
www.hibu.no/om_hibu/sentrale_dokumenter/serviceerklaring.asp

Strategiplanen 2001-2005 (kortversjonen).
Høgskolen i Buskerud 2003
http://www.hibu.no/om_hibu/sentrale_dokumenter/strategiplan_01_05.asp

Vedlegg 1 – Spørreskjema IT-studenter

Kryss av for årstrinn:

1. år	2. år	3. år
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Er du student på heltid (dvs er din hensikt å ta alle kursene i følge studieplanen) ?

Ja Nei

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

1. Hvor viktig mener du det er å følge forelesningene?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke viktig	Lite viktig	Viktig	Svært viktig

2. Hvor stor andel av forelesningene har du vært på?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<25 %	25 – 49%	50 – 75%	>75%

3. Hvor viktig synes du det er å løse oppgaver?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke viktig	Lite viktig	Viktig	Svært viktig

4. Hvor stor andel av gitte oppgaver har du forsøkt å løse?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<25 %	25 – 49%	50 – 75%	>75%

5. Hvor viktig synes du det er å lese læreboken?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke viktig	Lite viktig	Viktig	Svært viktig

6. Hvor mye av teoripensum har du lest i forhold til hvor langt dere er kommet i kurset?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<25 %	25 – 49%	50 – 75%	>75%

7. Hvor godt liker du generelt forelesninger som undervisningsform?

Dårlig	Lite godt	Godt	Svært godt

8. Hvor godt liker du oppgaveløsning som undervisningsform?

Dårlig	Lite godt	Godt	Svært godt

9. Hvor godt liker du lesing av læremidler?

Dårlig	Lite godt	Godt	Svært godt

10. Hvor godt liker du selve studiet som helhet?

Dårlig	Lite godt	Godt	Svært godt

11. Nedenfor skal du angi prioritert rekkefølge av forskjellige studieaktiviteter. Det du mener er viktigst, setter du 1 på osv. Du kan markere så mange aktiviteter du vil.

Aktivitet	Prioritet
Foreleser gjennomgår teoristoff	
Foreleser gjennomgår eksempler	
Foreleser gjennomgår oppgaveløsninger	
Foreleser diskuterer med klassen	
"Laboratorium", dvs organisert arbeid på datarom med lærer til stede	
Egenaktivitet med oppgaver	
Egenaktivitet med større cases	
Selvstudium av teoristoff	
Forelesningsnotater på Blackboard	
Løsningsforslag på Blackboard	
Diskusjoner på Blackboard	

12. Arbeider du ved siden av studiet? Hvis ja, oppgi antall timer per uke

Ja	Nei
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Antall timer arbeid per uke: _____

13. Hvor mange timer bruker du på studiet hver uke (inkludert forelesninger)? _____

14. Hvor viktig er det for deg å få tilbakemelding på ditt faglige nivå i løpet av kurset?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke viktig	Lite viktig	Viktig	Svært viktig

15. Prioriterte ønsker om vurdering

Nedenfor skal du angi i prioritert rekkefølge hvordan du foretrekker vurdering i kurset. Det du foretrekker mest gis verdien 1 osv.

Vurderingsform	Prioritet
Endelig karakter bestemmes av en eksamen pluss en kombinasjon av mellomeksamen og innlevering	
Endelig karakter bestemmes bare av eksamen	
Endelig karakter bestemmes bare av eksamen, men med obligatoriske innleveringer underveis (som bare skal godkjennes)	
Endelig karakter bestemmes bare av eksamen, men med frivillige innleveringer underveis	
Endelig karakter bestemmes på grunnlag av hjemmeksamen av teoretisk karakter	
Endelig karakter bestemmes på grunnlag av et stort praktisk case	
Mappevurdering; dvs. en formell vurdering der studenten skal gjøre en rekke oppgaver underveis i semesteret, og får til "eksamen" beskjed om hvilke av disse som skal plukkes ut for bedømming.	
Flere mindre prøver bestemmer til sammen endelig karakter	

16. Kryss av for hvor du kommer fra:

<input type="checkbox"/>	Ringerike, Hole eller Jevnaker
<input type="checkbox"/>	Asker eller Bærum
<input type="checkbox"/>	Oslo
<input type="checkbox"/>	Andre deler av Østlandet
<input type="checkbox"/>	Annen kant av landet
<input type="checkbox"/>	Annet nordisk land
<input type="checkbox"/>	Annet land utenfor Norden

17. Kjønn

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvinne	Mann

18. Alder: _____

19. Hva er din ambisjon for gjennomsnittlig karakter for studiet?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A	B	C	D	E

20. Beskriv kort dine grunner til å begynne på IT-studiet:

21. Beskriv kort dine grunner til å velge HiBu Hønefoss:

22. Eventuelle andre kommentarer:

Vedlegg 2 – Spørreskjema ALU og økonomi & ledelse

Du har nå fått i spesialoppdrag å komme med tilbakemelding fra denne undervisningsøkta

Oppgaven er tredelt:

1. Stille oppklarende spørsmål under forelesningen / oppgaveløsningen.
2. Skrive ned spørsmål som melder seg i løpet av timene, og levere til foreleser i pausene.
3. Svare på spørsmålene nedenfor, og levere arket til meg etter forelesningen.

Om din bakgrunn:

Hvor mange vekttall har du fra før? _____

Ditt foreløpige studiemål ved HIBU: _____

Hva er ditt ambisjonsnivå i faget til eksamen? vet ikke E D C B A
_____ — — — — —

I forkant har du blitt bedt om å forberede oppgaver som ville bli drøftet/gjennomgått i dag. Har du forsøkt å løse disse? _____

Har du lest teorien som står oppført som dagens tema på forelesningsplanen? _____

Om undervisningen i dag:

	Nei!	Litt	Ganske	Ja!	Ja, veldig!
Stoffet var interessant	_____	_____	_____	_____	_____
Stoffet var forståelig	_____	_____	_____	_____	_____
Stoffet var vanskelig	_____	_____	_____	_____	_____
Dette kunne jeg ha lyst til å lære mer om	_____	_____	_____	_____	_____
Lærer virket entusiastisk	_____	_____	_____	_____	_____
Undervisningen virket godt forberedt	_____	_____	_____	_____	_____

Forholdet teorigjennomgang /
egen oppgaveløsning: For mye teori For mye oppgaver
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

	Litt	Noe	Brukbart	Godt	Meget godt
Har opplegget i dag gitt rom for deltakelse/engasjement fra deg ¹	_____	_____	_____	_____	_____

Mitt personlige utbytte i dag	_____	_____	_____	_____	_____
-------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------

Grunner til at utbyttet ble som det ble²? _____

Andre ting? (skriv eventuelt på baksiden)

¹Med deltakelse/ engasjement menes: for eksempel at tenkning settes i gang hos deg, at du for eksempel knytter opplegg/ eksempler til det du kan fra før, eventuelt ser sammenhenger, dialog med medstudenter/ lærer.

² Hvis dårlig utbytte: for eksempel var dårlig forberedt selv, fremstillingen var dårlig, var uopplagt i dag, stoffet var uinteressant, skjønte ikke vitsen, osv. Hvis godt utbytte for eksempel god framstilling, vært borti lignende, virket nyttig, osv.

Vedlegg 3

Spørreskjema for kurs i Entreprenørskap el. Strategi (stryk det som ikke passer)

Hvilken fagretning studerer du: markedsføring_____ bed.øk._____ PK_____ (sett kryss)

Hvilket år: 1 2 3 (sett ring)

Hvordan er du fornøyd med kurset mht. å ha fått økt kunnskap og forståelse: (sett ring rundt tall – 1 er dårligst, 10 er best)

1. For fagområdet: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Som er av praktisk nytte: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. For problemløsning: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. For sammenhenger mellom ulike fag: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hvordan er du fornøyd med kurset mht.:

1. Lærebok/hjelpemidler: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Lærerens kunnskap om faget: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Lærerens formidlingsevne: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Lærerens tilgjengelighet: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Miljøet i klassen: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Effektiviteten i undervisningen: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Arbeidet i grupper: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Din egen innsats: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Oppnådde resultater: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Evaluerings/eksamensform: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Med kurset i sin helhet: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hva er du minst fornøyd med:

Hva er du mest fornøyd med:

Vedlegg 4

Resultat av spørreundersøkelse blant studentene på kurs i Strategisk Ledelse, vårsemesteret 2004.

Spørreskjema(vedlagt) ble besvart av i alt 43 studenter, 10 fra markedsføring, 21 fra bed.øk. og 12 fra PK, alle i 3.år. Resultatene vil bli fulgt opp med diskusjon i en fokusgruppe – 9 studenter – 19. april. En samlerapport vil være klar innen utgangen av april.

Oppsummering av spørreundersøkelse(1 er dårligst, 10 er best)

<u>Spørsmål</u>	<u>Alle</u>	<u>M.føring</u>	<u>Bed.øk.</u>	<u>PK</u>
1. Økt kunnskap/forståelse	6,6	5,8	6,4	7,5
2. Praktisk nytte	6,0	5,4	5,9	6,5
3. Nytte problemløsning	5,8	5,1	5,8	6,1
4. Sammenheng fag	6,8	7,7	6,9	6,8
1. Lærebok	5,7	5,8	5,7	5,8
2. Lærers kunnskap	8,7	8,8	8,4	9,1
3. ” formidl.evne	8,4	8,2	8,0	9,2
4. ” tilgjengelighet	7,6	7,8	7,2	7,9
5. Klassemiljø	7,0	5,6	7,4	7,3
6. Effektivitet undervisning	7,2	6,1	7,3	8,3
7. Arb. i grupper	6,0	5,0	5,4	7,8
8. Fornøyd egen innsats	6,4	5,9	6,0	6,9
9. ” m. resultater	6,2	6,1	6,2	6,5
10. Eksamensform	7,2	7,2	6,8	7,9
11. Kurset som helhet	7,1	6,8	6,6	8,4

Jeg forventet negative reaksjoner på læreboken(den kom sent, i feil utgave og er på engelsk) og på arbeid i grupper(jeg lot studentene organisere sine egne grupper – PK klarte dette bra, MF og Bedøk mindre bra). Ellers synes jeg det er interessant å se at eksamensform – 3 multiple choice tester + gruppeoppgave oppfattes som så positivt. Mest skuffende synes jeg den relativt lave scoren på ”nytte problemløsning” er. Av de tre gruppene var PK helt klart den mest modne og motiverte og MF den svakeste. Jeg håper å få frem noe mer utfyllende forklaringer fra fokusgruppen.

Sigve Bore

Vedlegg 5

Referat fra Fokusgruppe i forbindelse med oppfølging av spørreundersøkelse av kurs i Strategisk Ledelse og i Entreprenørskap, 19.04.2004

Deltakere: Kursleder + følgende studenter; Tone Kristiansen, Kjetil Vårlund, Anne Margrethe Kjølstad, Hild Marit Flesland, Thomas Horn Fenton, Maria Fjellberg, Ann Kristin Kolstø, Kurt Olsen

1. Evaluering/eksamen

Svært godt fornøyd med dette tiltaket. Man "tvinges" til å studere løpende – godt å få noe lagt bak seg. Et mindretall mente at spørsmålene kunne være på norsk, selv om læreboken er på engelsk. Gruppeoppgaver/gruppearbeid er positivt, men grupper bør ikke være større enn 5 personer. Av praktiske hensyn bør gruppene sammensettes av studenter som studerer samme fag. Det må velges gruppeleder av studentene selv – "gratispassasjerer" bør ikke få karakter.

2. Teori/cases

Det bør brukes mer tid på casegjennomgang/diskusjoner og mindre på teori.

3. Veiledning

Det er behov for bedre forhåndsorientering om hvordan oppgaver skal skrives og mer tid til veiledning.

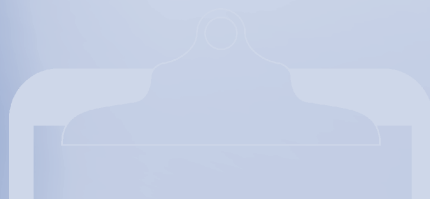
4. Motivasjon

Gruppen hadde noe ulike synspunkter på om hva som skal til for å få studenter til å studere mer og bedre. Lærerens kunnskap, formidlingsevne og entusiasme ble fremhevet som viktig sammen med en bedre forståelse av hva som er effektiv læring. Bruk av cases vil kunne øke forståelsen av nytten av å lære og hyppig feedback overfor den enkelte elev vil være positivt.

Sigve Bore



Høgskolen i Buskerud
Postboks 235
3603 Kongsberg
Telefon: 32 86 95 00
Telefaks: 32 86 98 83
www.hibu.no



HØGSKOLEN
i Buskerud