

Emneevaluering og referansegrupper – forbedringer, supplement, alternativer

Guttorm Sindre
NTNU

Sammendrag. Emneevaluering er en pålagt og sentral del av universiteters kvalitetssikringsprosedyrer. Et sentralt virkemiddel for emneevaluering er referansegrupper, hvor noen studenter plukkes ut for å representere klassen. Flere har observert problemer med at emneevaluering har lett for å fokusere på kvalitet og studenttilfredshet med undervisningen, mens det ideelle målet med kvalitetsarbeidet kanskje heller burde være å forbedre læringen i emnet. I denne artikkelen diskuteres noen forslag til hvordan man kan bruke referansegrupper til å oppnå dette, samt noen supplement eller alternativer i tilfelle referansegrupper ikke er den ideelle tilbakemeldingsmetoden for de innspillene man trenger fra studentene.

Nøkkelord: emneevaluering referansegrupper kvalitetsforbedring læring undervisning

1 Innledning

Bruk av referansegrupper underveis i semesteret er et sentralt virkemiddel i emneevaluering, for eksempel ved NTNU. Mange faglærere har fått mye positivt ut av dialog med referansegrupper, inkludert undertegnede. Samtidig er referansegrupper en litt gammeldags metode for dialog: Studenter flest forventes ikke å gi innspill direkte til fagstaben, men i stedet via representanter. Bakgrunnen for å velge indirekte kommunikasjon kan være en antagelse om at mange studenter ikke tør gi tilbakemelding og kritikk direkte til faglærer, men derimot vil våge å formidle den til medstudenter – som lettere kan videreformidle til faglærer i kraft av vervet sitt, særlig siden de da bare videreformidler andres meninger. I noen tilfeller kan også referansegruppen filtrere bort usaklige innspill fra enkeltstudenter, særlig hvis tilbakemelding i stedet skulle skje ved anonyme tilbakemeldinger i fritekst fra hver enkelt student. Samtidig har indirekte kommunikasjon en del ulemper, med tidsforsinkelse og økt potensial for misforståelser, samt at det kan være problemer med representativiteten. Særlig i store, heterogene klasser hvor studentene ikke kjenner hverandre og i liten grad har omgang utenfor undervisningssituasjonen, vil det være vanskelig for referansegruppemedlemmene å innhente synspunkter fra hele klassen. Nå for tiden fins det mange verktøy som kan muliggjøre for fagstaben selv å innhente tilbakemelding fra store klasser, inkludert funksjonalitet som er innebygget i vanlige LMS'er.

Et mer fundamentalt problem er at formålet med emneevaluering kan være uklart. Gynnild [1] indikerer at arbeid med emne kvalitet kan ha sitt hovedfokus enten på kvalitets*sikring* eller kvalitets*forbedring*, og enten på undervisning eller læring, og presenterer på basis av dette en 2x2 taksonomi hvor kvalitetsarbeidet kan havne i fire ulike kvadranter. I en case-studiet av emnevurdering og referansegrupperapporter for noen emner ved NTNU [2] var inntrykket at fokus var mest på kvalitetssikring av undervisning, mens det ideelle kanskje er kvalitetsforbedring av studentenes læring [1, 3-5]. Uansett hvilket fokus man har, bør man ikke for ensidig se på studenten som en forbruker av undervisning, siden dette er et kvalitetsfokus som har vist seg å gi redusert læring [6].

Utdrag fra retningslinjene for referansegrupper ved NTNU er vist i Figur 1 og Figur 2. Det er ikke noe i disse retningslinjene som fremtvinger et fokus på undervisning heller enn læring, tvert imot kan «øke læringsutbyttet» (nederst Figur 1) og «forslag til handlingsplan» tolkes som en ambisjon om til å forbedre læringen. Når det likevel ofte ender med et fokus på undervisning, kan det være på grunn av følgende:

- Både studenter og faglærere kan tradisjonelt tenke at referansegrupper og emneevaluering handler om studentenes tilfredshet med undervisningen.
- Det er intuitivt mye lettere for studentene å gi innspill om undervisning enn om læring. Undervisningen (f.eks. forelesninger) og læringsressurser (f.eks. øvingsoppgaver, lærebok, emnets webside, ...) er felles synlige og lette å diskutere – og vil typisk være gjenstand for diskusjon blant studenter f.eks. i pauser. Læringen foregår derimot i hver enkelt students hode. Det kan være vanskelig for studentene å si noe om hvor mye de selv har lært hittil i et emne, og om denne læringen har vært effektiv eller ikke. Særlig hvis emnet har lite vurdering og tilbakemelding underveis i semesteret, er det ikke lett å vite underveis hvor mye man har lært og om dette er i tråd med forventningene eller ikke.

Det kan også være aspekter ved måten referansegrupper gjennomføres på som trekker fokus i retning av et undervisningsfokus. Enkelte av malene for referansegrupperapporter er tydelig undervisningsfokusert ved at de inviterer studenter nettopp til å gi poengscore på undervisningsaktiviteter og læringsressurser. I forelesningen forut for et planlagt referansegruppemøte er det en utbredt praksis blant mange faglærere å forlate auditoriet en stund (f.eks. de siste 5-10 minutt før pausen) for å la studenter gi innspill til referansegruppen uten å føle seg hemmet av forelesers nærvær. Dette kan være en god idé, men det har også potensielle ulemper. For det første vil de som ikke går på forelesninger, ikke få gitt innspill på denne måten. At forelesningen er arena for innspillene kan bidra til at de blir overfokusert, mens andre aktiviteter og ressurser kan være vel så viktig for læring. At foreleseren forlater rommet, henter om at typiske innspill

kan være slike som bedømmer forelesers prestasjoner, altså nettopp fokus på undervisning mer enn læring.

Referansegruppens oppgaver

Emneansvarlig oppretter en referansegruppe for sitt emne. Gruppen skal bestå av noen av studentene som tar emnet.

Studentene i gruppa skal

- ha løpende dialog med alle emnets studenter og representere studentene i referansegruppemøter.
- representere alle studentene i emnet.
- skrive referansegrupperapport med forslag til tiltak, som sendes emneansvarlig.

Se også: [Emneansvarlig sitt ansvar for referansegruppen](#)

Skrive rapporten

Rapporten fra referansegruppen skal gi konstruktive tilbakemeldinger med utgangspunkt i sammenhengen mellom læringsmål, læringsaktiviteter og vurdering. I tillegg skal rapporten gi forslag til enkle justeringer som kan øke læringsutbyttet.

Figur 1: Referansegruppens oppgaver som beskrevet ved NTNU¹

2. Emneansvarlig kaller inn til referansegruppemøter

Emneansvarlig kaller inn til og leder referansegruppemøtene. Tema for møtene skal normalt være læringsaktivitetene, læringsmiljøet og tema meldt inn av referansegruppen.

Emneansvarlig legger ut datoene for referansegruppemøter på emnets side i læringsstøttesystemet. Det skal kalles inn til tre møter med referansegruppen; ett ved oppstart, ett midtveis og ett ved avslutning av emnet.

3. Emneansvarlig henter inn relevant grunnlag

Emneansvarlig henter inn grunnlag for referansegruppemøtene, slik som [tidligere referansegrupperapporter](#) og statistikk for stryk/gjennomføring/karakterfordeling.

4. Emneansvarlig utarbeider emnerapport

Emnerapporten skal inneholde forslag til handlingsplan og referansegruppens rapport skal legges ved.

Figur 2: Utdrag fra anbefalt prosedyre knyttet til referansegrupper²

Målet med denne artikkelen er å diskutere hva man kan gjøre med referansegrupper, eller som supplement / alternativ til referansegrupper, dersom man ønsker at emneevalueringen skal ha fokus på forbedring av læring, heller enn å primært fokusere på undervisning. Seksjon 2 diskuterer mulige grep for referansegruppeaktiviteten for å oppnå dette. Seksjon 3 diskuterer supplement og alternativer til referansegrupper og konkluderer artikkelen.

¹ <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/referansegruppe+-+kvalitetssikring+av+utdanning>, aksessert 14.3.2018

² <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Gjennomføre+studentevaluering+av+emne>, aksessert 14.3.2018

2 Læringsfokuserte referansegrupper – hvordan?

Med tanke på forbedring av studentenes læring i et emne, fins det to muligheter, enten via lange forbedringssykluser (fra en gjennomføring av emnet til den neste) eller korte forbedringssykluser (ta grep for å bedre studentenes læring allerede i samme gjennomføring av emnet). For studentene ville nok den sistnevnte være aller mest motiverende, siden de selv da kunne få umiddelbar nytte av forbedringene heller enn at det bare blir neste årskull. Likevel synes retningslinjene i Figur 1 og 2 ser ut til å ha overveiende fokus på den lange syklusen. I det følgende kommer en del forslag til hvordan man som faglærer kan få mer læringsfokus i dialogen med referansegruppen, både knyttet til lange og korte forbedringssykluser:

Forslag 1: *Det siste referansegruppemøtet bør først finne sted etter at sensuren har falt.*

Retningslinjene sier tre møter, hvorav det siste ved emnets avslutning – betydningen av «avslutning» ikke nærmere presisert. Den vanligste tolkningen blant faglærere og studenter er nok mot slutten av semesteret, f.eks. samme uke som siste forelesning finner sted, men før eksamen eller annen sluttvurdering. Dette blir som å skulle evaluere et skihopp uten å se nedslaget. Vurdering (f.eks. eksamen) og karaktersetning er et svært viktig aspekt ved et emne og vil ha stor effekt på hva studentene prioriterer å lære seg. Selvsagt kan faglærer også se på vurderingsresultatene og skrive om dem i emnerapporten uten å diskutere med referansegruppen, men da går man glipp av muligheten til å få et studentperspektiv på en del viktige spørsmål:

- Ble alle emnets læringsmål / læringsutbytter berørt på tilstrekkelig måte i den aktuelle vurderingen? Var det noen læringsutbytter som fikk lite vekt i vurderingen i forhold til viktighet? Var det noe som inngikk i vurderingen uten å være tydelig del av noe opplistet læringsutbytte?
- Hvis vurderingen viser at studentene gjorde det dårlig på enkelte læringsutbytter, hva kan være grunnen til dette? Hva kan gjøres annerledes neste år for å sikre seg at studentene da lærer dette bedre?
- Basert på den aktuelle vurderingen, pluss foregående års vurderingspraksis i emnet, hvordan vil studentene anbefale neste års studenter å prioritere tiden sin i dette emnet?

Referansegrupperapporten, som leveres ved emnets avslutning, skal gi forslag til «enkle justeringer som kan øke læringsutbyttet». Det er litt overraskende at det ikke er mer fokus på korte sykluser, siden det ville være mye mer motiverende for studentene i referansegruppa (og i klassen forøvrig) om kvalitetsarbeidet førte til forbedringer allerede mens de selv tar emnet. Retningslinjene i Figur 2 sier også at det skal kalles inn til tre møter, etter ved emnets oppstart, ett midt i semesteret og ett ved emnets avslutning. Det gis ikke noen begrunnelse for hvorfor det

må være akkurat tre møter. Helt i starten av semesteret vil kanskje verken faglærer eller referansegruppe se noe stort behov for et møte, så det er nok vanlig enten å utsette dette til semesteret har kommet i gang, eller å droppe det så det bare blir to møter. Om man har to eller tre, kan frekvensen på dette uansett være i laveste laget for diskusjon av korte forbedringscykluser.

Forslag 2: *Vurder en plenumsseanse heller enn et referansegruppemøte i starten av semesteret.*

Retningslinjene angir at det første møtet skal holdes ved oppstart av emnet, men det er uklart hva man har å diskutere på dette tidspunktet siden man kanskje ikke har sett noe som trengs forbedres ennå. Før studentene har hatt noen læringsaktiviteter er det ikke så mye de kan gi konstruktive tilbakemeldinger på, og ingen læring som man kan vurdere om var tilstrekkelig eller ikke. Det som kan være viktig å finne ut av tidlig i semesteret er hvilke forventninger studentene har til emnet, og hvilke forkunnskaper de har. Imidlertid er referansegruppe ikke noen ideell måte for å kartlegge forventninger og forkunnskaper, dette gjøres mye bedre ved polling i auditoriet (forventninger) samt ved testing (forkunnskaper). Første forelesning kan dessuten være et typisk tidspunkt for å rekruttere medlemmer til referansegruppe. En bra innfallsport til dette kan være å presentere hvilke forslag som kom fra fjorårets referansegruppe – og i hvilken grad disse førte til at det ble (a) tatt grep allerede i semesteret, eller (b) gjort endringer til neste gjennomføring av kurset. Aller best kan det være om man får et medlem fra fjorårets referansegruppe til å komme og presentere dette heller enn at faglærer gjør det alene, det vil enda sterkere signalisere felles eierskap til kvalitetsarbeidet og en kontinuitet mellom fjorårets og dette årets referansegruppe.

Forslag 3: *Særlig for å få til korte forbedringscykluser, vurder flere kjappe møter (eller andre former for dialog med referansegruppen, f.eks. elektronisk) heller enn tre tunge møter på bestemte tidspunkt.*

Hvis man skal følge forslaget om tre møter (start, midt, slutt) er det kun møtet i midten som kan være aktuelt for å diskutere forbedringer underveis i semesteret. Det er imidlertid veldig lenge å vente til midt i semesteret hvis man ser allerede etter to uker noe som bør forbedres i emnet. Kanskje kan det i noen tilfeller være vel så bra å bruke 5 minutter i pausen av forelesning eller annen undervisningsseanse til å ta en prat med referansegruppen, bare for å høre hvordan studentene føler at det går med progresjon i læringen, eller om det er spesielle problemer som krever mer inngående diskusjon. Fordelen med en kjapp prat i en pause er at det ikke legger beslag på ekstra tid i kalenderen til faglærer eller studenter, og det er heller ikke problem med at enkelte referansegruppemedlemmer ikke er i stand til å møte på grunn av andre ting på timeplanen.

Forslag 4: *Hvis mulig, test studentenes læring flere ganger underveis i semesteret.*

Særlig de korte forbedringssyklusene vil typisk få et undervisningsfokus heller enn læringsfokus med mindre man har et klart informasjonsgrunnlag om studentenes læring slik at det er mulig på et gitt punkt i semesteret å si om studentene har lært det som er forventet på det stadiet, eller om progresjonen er dårligere og det er noe spesielt de sliter med å lære.

Forslag 5: *Ikke overlesse referansegruppen med ansvar for datainnsamling.*

I store klasser er det mye forlangt at referansegruppen skal ha løpende dialog med **alle** studentene. Muntlig innsamling av innspill fra alle vil ikke være overkommelig, og selv elektronisk vil syntetisering av et stort antall innspill være krevende. Fagstaben har sannsynligvis både mer erfaring og bedre tilgang infrastruktur for å samle inn data digitalt, både om studentenes prestasjoner og oppfatninger. Heller enn at hvert referansegruppemedlem skal lage en spørreundersøkelse og sende til andre studenter fra samme linje, kan faglærer mye enklere gjøre dette ved anonym polling i auditoriet og/eller sende ut via LMS for å nå studenter som ikke er på forelesning – men referansegruppen kan gjerne tas med på diskusjon i forkant mhp hvilke spørsmål som bør stilles, og i etterkant for å tolke responsene.

Forslag 6: *Maler for referansegrupperapporter bør ikke være strukturert etter undervisningsaktiviteter men etter læringsutbytter slik disse er opplistet i emnebeskrivelsen. En mal som lister opp undervisningsaktiviteter og læringsressurser (f.eks. forelesninger, øvinger, lærebok, videoer, ...) vil lett dras mot en evaluering av kvaliteten på undervisningen, snarere enn læringen.*

3 Supplement og alternativer

Enkelte andre artikler har også diskutert emneevalueringsmetoder. Erfaringer gjort av Schaathun & Schaathun [7] indikerer at fokusgrupper muliggjorde en dypere evaluering mer rettet mot kvalitetsforbedring enn det man gjerne får med vanlig referansegruppemetodikk. Stålhane et al. [8] prøvde i stedet for referansegrupper en metodikk hvor studentene i auditoriet leverte inn lapper hvor de skrev 3 ting de likte ved emnet og tre ting de mislikte, og mente at dette hadde flere fordeler sammenlignet med referansegrupper. Man fikk innspill fra store deler av klassen (unntatt de som ikke var på de aktuelle forelesningene), og opplegget med 3+3 gjorde også at man fikk fokusert på noen få viktige punkter, nemlig innspill som gikk igjen hos mange studenter. Å ha 3 positive (og ikke bare 3 negative) er viktig for å vite hva som fungerer, ellers kan man risikere å endre noe som er vellykket på basis av kritiske innspill. Denne metodikken

vil likevel ha en tendens til å få slagside i retning av undervisningsforbedring heller enn læringsforbedring.

Som nevnt innledningsvis er indirekte kommunikasjon via referansegrupper en noe gammeldags måte for å få informasjon fra studentene om hvordan det går med læringen deres i et emne og hva som eventuelt trengs forbedres. I et moderne digitalisert undervisningsopplegg kan studentene være i stand til å gi elektronisk tilbakemelding direkte i tilknytning til læringsaktivitetene de utfører, heller enn at tilbakemeldingen må komme ved siden av læringen. Hvis ønsket fokus skal være på forbedring av læring ønsker man uansett først og fremst å se på hva studentene gjør, og hva studentene lærer, heller enn å se på hva f.eks. foreleseren gjør. For eksempel vil følgende kunne være av interesse:

Informasjon om hvordan studentene presterer underveis i semesteret på selv-tester, øvingsoppgaver, quiz i auditoriet, osv. Dette kan for det første brukes til å gi formativ vurdering [9] til studentene underveis i semesteret så de kan forbedre sin egen læringsatferd, men resultatene kan også brukes av faglærer til å vurdere om det er deler av pensum studentene sliter med å lære og hva som kan finnes av tiltak for å bedre dette.

Informasjon om hva slags læringsaktiviteter studentene utfører, og hvor lang tid de bruker på dem. Hvis man ser at studentene bruker uforholdsmessig lang tid på oppgaver som var antatt enkle, kan dette tyde på lavere forkunnskaper enn antatt, eller at oppgaven ikke fungerer. Hvis mange koker øvinger, er dette negativt for læringen og man kan vurdere tiltak for å få flere til å gjøre øvingene selv.

Tilbakemelding fra studenter om hvordan de opplever sin egen læring, og hvorvidt de opplever læringsaktiviteter og -ressurser som effektive. Slik tilbakemelding kan selvsagt komme via referansegrupper, men det kan være vel så effektivt å innhente slike tilbakemeldinger direkte fra læringsaktiviteten heller enn indirekte. Med bare noen få referansegruppemøter i løpet av et semester, må hvert møte samle opp diverse innspill, som derfor gjerne blir litt vage («i noen forelesninger kunne det ha vært mer konkrete eksempler», «noen øvinger er uklart formulert så vi ikke vet helt hva vi skal svare på», ...). Hvis hver enkelt student derimot bes rangere direkte i forbindelse med hver læringsaktivitet hvorvidt denne var effektiv for læring – og eventuelt hvorfor ikke – kan man få kjappere, mer presis og mer representativ tilbakemelding. For eksempel kan studenter kjapt bes om å vurdere læringsverdien av hver forelesning de er på, hver øvingsoppgave de gjør, hver video de ser, og hvert lærebokkapittel de leser. Hvis studentene gjør selvtester av kunnskapen sin før og etter læringsaktiviteter (f.eks. før og etter at man ser en video) kan det også være mulig å få en ide om nøyaktig hvor mye man lærte av dette aktiviteten, og da vurdere om dette var effektivt bruk av tid i forhold til andre måter å lære det samme på.

Siden studenter lærer ulikt er det imidlertid viktig å huske på at det som er effektivt for noen, kan være ineffektivt for andre, så vanligvis kan det være fornuftig om det fins flere alternative veier til samme kunnskap, heller enn at man bare rendyrker de læringsressursene som får høyest gjennomsnittscore.

Forslagene i denne artikkelen må ikke leses som noen fasit på hvordan man bør bruke referansegrupper, bare noen ideer. Det fins helt sikkert også andre mulige grep for å få mer læringsfokus i kvalitetsdialogen med studentene. Selvsagt er det også legitimt å ha et fokus på forbedring av undervisning heller enn forbedring av læring, bare man er bevisst på at det er dette man har.

Referanser

1. Gynnild, V. *From 'quality assurance' to 'quality enhancement': Addressing the transition from 'teaching' to 'learning' in engineering education.* in *iCEER2014-International Conference on Engineering Education and Research, McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada.* 2014.
2. Gynnild, V., *Kvalitetssystemet i praksis: Ressurser på avveie?* Uniped, 2014. **37**(03): p. 4-22.
3. Edström, K., *Doing course evaluation as if learning matters most.* Higher education research & development, 2008. **27**(2): p. 95-106.
4. Biggs, J., *The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning.* Higher Education, 2001. **41**(3): p. 221-238.
5. Biggs, J., *Constructive alignment in university teaching.* HERDSA Review of higher education, 2014. **1**(1): p. 5-22.
6. Bunce, L., A. Baird, and S.E. Jones, *The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance.* Studies in Higher Education, 2017. **42**(11): p. 1958-1978.
7. Schaathun, W.A. and H.G. Schaathun. *Dypevaluering av studentenes læring – Er fokusgrupper svaret?* in *Norsk Informatikkonferanse (NIK).* 2015. Bibsys OJS.
8. Stålhane, T., S.E. Bratsberg, and R. Midtstraum. *Course improvement the TQM way.* in *Norsk Informatikkonferanse (NIK).* 2012. Bodø: Tapir.
9. Taras, M., *Assessment—summative and formative—some theoretical reflections.* British journal of educational studies, 2005. **53**(4): p. 466-478.