

HIF-Rapport

2003:14

Kvalitet og effektivitet i høyere utdanning.

Idealer og praksis i gjennomføringen av
kvalitetsreformen – et case-studie av
samfunnsfag 60 studiepoeng 2002/03

Helge Chr. Pedersen



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2003:14 ISBN: 82-7938-094-9 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Kvalitet og effektivitet i høyere utdanning. Idealer og praksis i gjennomføringen av kvalitetsreformen – et case-studie av samfunnsfag 60 studiepoeng 2002/03	Antall sider: 61 Dato: 5. november 2003 Pris: kr 50,- ekskl. mva
Forfatter: Helge Chr. Pedersen	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: 1.amanuensis Jostein Hansen, Høgskolen i Finnmark 1.lektor Kjell Olsen, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag:	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____	

INTERVJUGUIDE – Samfunnsfag 60 st.p.

OM MOTIVASJON, FORVENTNINGER OG TRIVSEL

1. Hvordan vil du karakterisere din motivasjon for studiene ved studiestart i høst?
Hva virker motiverende/demotiverende?
Endret motivasjonen seg fra forrige studieår? Hvorfor?
2. Hvilke forventninger hadde du til det å studere samfunnsfag da du begynte i høst?
Syns du forventningene så langt er innfridd? Hva skulle du ønsket annerledes?
3. Hvordan trivdes du som student på samfunnsfag? Fortell.

OM UNDERVISNINGSTILBUD OG STUDIEDELTADELSE

4. Fulgte du undervisningstilbudet som ble gitt?
Hvorfor/hvorfor ikke.
5. Deltok du aktivt i forelesninger/klasseromsundervisning?
Mer/mindre sammenlignet med tidligere år?
6. Har du inntrykk av at studie-/undervisningsformene er tilpasset det yrket du ser for deg etter endt utdanning?
Har det blitt mer/mindre tilpasset yrket ditt?
7. Dersom du kunne bestemme – hvordan ville du ønske at undervisningen var lagt opp?
8. Kjenner du til kvalitetsreformen?
Kan du si noe om hovedinnholdet i reformen?
Endringer i undervisningsformer

Kvalitet og effektivitet i høyere utdanning.
Idealer og praksis i gjennomføringen av kvalitetsreformen
– en case-studie av samfunnsfag 60 studiepoeng 2002/03

1.0 Innledning	2
1.1 Rapportens målsetninger, avgrensning og metode	2
1.2 Rapportens oppbygging	4
2.0 Evaluering og kvalitet i høyere utdanning	5
2.1 Evaluering i høyere utdanning.....	5
2.2 Kvalitet i høyere utdanning.....	6
3.0 ”Gjør din plikt, krev din rett”	9
3.1 Bakgrunnen for Kvalitetsreformen – Mjøs-utvalget.....	9
3.2 Kvalitet i utdanningen – fra lovforslag til vedtak	11
3.3 Utdannings- og studiekvalitet: <i>Studenter som lykkes</i>	11
4.0 HiFs tilpasning til kvalitetsreformen	16
4.1. Målsetninger, ressurser og omstilling.....	17
5.0 Samfunnsfag 60 studiepoeng	22
5.1. Struktur og innhold.....	23
5.2. Undervisning og evaluering.....	24
6.0 Studentene på samfunnsfag	25
7.0 Evaluering av samfunnsfag 2002/03	28
7.1 Undersøkellesmetoder	29
7.2 Studentenes evaluering	31
7.2.1 Fagets struktur, oppbygning og innhold.....	32
7.2.2 Undervisningsformene	33
7.2.3 Evalueringsformene.....	37
8.0 Oppsummering	40
9.0 Kilder og litteratur	44
9.1 Skriftlige kilder	44
9.2 Muntlige kilder	45
9.3 Litteraturliste.....	45
10.0 Vedlegg	45

1.0 Innledning

I 1998 satte Bondevik I-regjeringen ned Mjøs-utvalget. Utvalgets arbeid (NOU 2000: 14) sparket i gang et omfattende reformarbeid i høyere utdanning, kvalitetsreformen.

Undervisningsminister Kristin Clemet la frem stortingsmelding nr. 27 ”Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning” (St. meld. nr.27 2000-2001) som videreførte arbeidet med reformen. Meldingen dannet grunnlag for den nye universitets- og høyskoleloven som ble lagt fram av Bondevik II-regjeringen, og vedtatt i stortinget 1. juli 2002. Dette vedtaket avsluttet departementets arbeid med strukturendringene i høyere utdanning. Kvalitetsreformen la opp til en omfattende strukturendring i universitets- og høyskolesektoren. Departementet oppsummerer målene for kvalitetsreformen i følgende tre punkter. ”Kvaliteten, både på utdanning og forskning, skal bli bedre. Intensiteten på utdanningen skal økes, og internasjonaliseringsgraden skal økes” (<http://odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/hogreutdanning/kvalitetsreformen>). Reformen er altså svært omfattende.

Reformen ble satt ut i livet for fullt høsten 2003, men utdanningsinstitusjonene kunne starte omleggingen allerede fra høsten 2002. Samfunnsfag 60 studiepoeng ville legge om faget fra høsten 2002, og vi utarbeidet ny fagplan våren 2002 som skulle ta opp i seg kravene og intensjonene i kvalitetsreformen. Den nye fagplanen virket et studieår (2002/03) før kvalitetsreformen ble innført i full bredde høsten 2003. Dette gav oss verdifull erfaring i hvordan reformarbeidet virket på flere aspekter av undervisningskvaliteten, en erfaring som var viktig å trekke med seg i det videre arbeidet med å utvikle faget fra høsten 2003. I denne rapporten gjøres en intern evaluering (Handal 1996: 19) av samfunnsfag 60 studiepoeng studieåret 2002/03 i forhold til kvalitetsbegrepet og idealene i kvalitetsreformen.

Rammebetingelsene som departementet har gjort gjeldende for gjennomføringen av reformen på utdanningsinstitusjonene, og rammebetingelsene Høgskolen i Finnmark (HiF) har gjort gjeldende for gjennomføringen av reformen ved denne høgskolen, er en viktig del av undersøkelsen.

1.1 Rapportens målsetninger, avgrensing og metode

Reformarbeidet som har pågått i høyere utdanning de senere årene kan undersøkes fra mange ulike ståsteder. Slike undersøkelser vil gi oss ulike perspektiver og utfyllende kunnskaper om kvalitetsreformen. Denne rapporten vurderer kvalitetsreformen fra et faglig ståsted, nærmere bestemt fra et undervisningsperspektiv. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at dette

ståstedet kun gir én innfallsvinkel til reformen, og at andre innfallsvinkler vil kunne gi oss andre, og på noen felter kanskje motstridende kunnskap. Rapportens hovedmålsetning er å evaluere kvalitetsreformen gjennom en case-studie av reformarbeidet på samfunnsfag 60 studiepoeng. Rapporten gir således kunnskap på ulike nivå. På makronivå gir den kunnskap om kvalitetsreformen i høyere utdanning. På mikronivå gir den kunnskaper om reformarbeidet på samfunnsfag 60 studiepoeng. Jeg tar for meg de delene av kvalitetsreformen som er ”studentnære” og som virker i læringsarbeidet som skjer i møtet mellom student og lærer. Rapporten fokuserer på kvaliteten på utdanningen, det første punktet departementet peker på i sin oppsummering. Det er derfor viktig å drøfte departementets og HiFs forståelse av begrepene *kvalitet*, *studiekvalitet* og *utdanningskvalitet*. Når jeg i rapporten refererer til ”HiFs forståelse” og ”HiFs rammebetingelser”, refererer jeg i hovedsak til ledelsen ved institusjonen og til institusjonens vedtatte politiske og ressursmessige rammer. HiF er en institusjon med mange aktører med ulike særinteresser og agendaer. Det ligger utenfor denne rapportens rammer å redegjøre for saksbehandlingsprosessen og de ulike motivene som har preget denne prosessen i reformarbeidet. Det er utkommet av denne prosessen, de vedtatte rammene som påvirker undervisninghverdagen, som i denne rapporten representerer HiFs forståelse og rammebetingelser. Forståelsen av hva kvalitet er legger premisene for det utviklingsarbeidet som gjøres på alle nivåer i undervisningssektoren, også på fagnivå. Rapporten er således også en undersøkelse av forståelsen av kvalitetsbegrepet i høyere utdanning. Det er videre en målsetning å vise hvordan kvalitetsreformens idealer og forståelsen av kvalitetsbegrepet, samt de ressursmessige og politiske rammene HiF har satt, har vært styrende for reformen av samfunnsfag 60 studiepoeng. Rapporten evaluerer hvordan kvalitetsreformen kan implementeres i en fagplan, og slik innvirke på et fag og dets studenter og faglærere. Rapporten stiller også spørsmål om i hvilken grad en omlegging i tråd med kvalitetsreformens idealer er mulig å gjennomføre innenfor de rammebetingelsene som er gitt fra departementet sentralt og fra HiFs ledelse lokalt. Det er også et mål at rapporten kan utlede mer generell kunnskap om forholdet mellom idealene i kvalitetsreformen og praksisen i gjennomføringen av reformen. Kunnskapen denne rapporten gir er også nyttig i det videre arbeidet med å videreutvikle kvaliteten i utdanningen på fagnivå.

Undersøkelsesmetodene som er brukt i denne rapporten kan deles i to. Jeg har for det første brukt historikerens velkjente metode – kildegranskningen. Jeg har gransket kvalitetsbegrepet og de politiske og økonomiske føringene slik det kommer til uttrykk i departementets reformarbeid. Jeg har også gransket Høgskolen i Finnmarks forståelse av kvalitetsbegrepet og

de politiske og økonomiske valgene institusjonen har gjort i sitt arbeid med reformen. I dette arbeidet har jeg sett nærmere på både NOU 2000: 14, stortingsmelding 27: 2000 – 2001, odelstingsproposisjon 40: 2001 - 2002 og Høgskolen i Finnmarks interne behandling av kvalitetsreformen. For det andre bygger rapporten på en case-studie av samfunnsfag 60 studiepoeng studieåret 2002/03. Metoden som er brukt i case-studien er intern evaluering av samfunnsfaget bygd på studentenes tilbakemeldinger. Studentene har svart på et evalueringsskjema, og et utvalg studenter har latt seg intervjuet om sine erfaringer fra studieåret.

1.2 Rapportens oppbygging

Rapporten er bygd opp på følgende måte. Jeg vil starte med en redegjørelse av hva som menes med evaluering og av hensikten med å drive evalueringsarbeid i høyere utdanning. Jeg vil deretter ta for meg kvalitetsbegrepet. Dette er et vanskelig begrep å håndtere fordi det vanskelig kan defineres på en presis måte og fordi kvaliteten i mellommenneskelige produksjonssystemer er vanskelig å måle. Deretter vil jeg ta for meg kvalitetsreformen og dens overordnede mål, visjoner og ideologi, eller det jeg har valgt å kalle reformens idealer. Jeg vil deretter komme nærmere inn på kvalitetsreformens konkrete mål og visjoner når det gjelder undervisningsmetoder og evalueringsformer. I denne drøftingen av kvalitetsreformens idealer og konkrete mål kommer departementets forståelse av hva kvalitet i utdanning er klart fram. Denne delen bygger på NOU 14: 2000, st.meld. nr. 27 2000-2001 og Ot.prp. nr.40 2001-2002 samt kilder hentet fra Utdannings- og Forskningsdepartementets (UFD) hjemmesider om kvalitetsreformen. Jeg vil så komme inn på de økonomiske og politiske rammebetingelsene som HiF har lagt til grunn for gjennomføringen av kvalitetsreformen på fagnivå. Denne delen bygger på ulike plandokumenter, rapporter, notater, informasjonsskriv, referater, budsjetter og retningslinjer fra HiF og de ulike prosjektgruppene som HiF satte ned i forbindelse med reformarbeidet. Dernest vil jeg presentere fagplanen i samfunnsfag 60 studiepoeng. og særlig vise hvordan vi har prøvd å implementere kvalitetsreformens idealer innenfor de gitte rammebetingelsene på HiF. Så presenterer jeg studentenes evaluering av faget og studieåret med tanke på de endringene vi har gjort i fagplanen som skissert i faktadelen. Denne delen bygger på utdelt evalueringsskjema og på dybdeintervjuer av et utvalg studenter. Til slutt vil jeg avslutte med en oppsummering der jeg vil trekke fram rapportens viktigste funn.

2.0 Evaluering og kvalitet i høyere utdanning

2.1 Evaluering i høyere utdanning

Hvorfor bør en evaluere undervisningen? Hvorfor har behovet for slik studentevaluering vokst fram? Intern evaluering på universitetene vokste fram hovedsakelig i USA fra begynnelsen av 1980-tallet (Handal 1996: 11-12). Dette hang sammen med at flere mente utdanningssystemet var i krise. Samtidig var utdanningssystemet under press fra de bevilgende myndigheter (Ibid:12). En kan hevde at utdanningssektoren i Norge har kommet under økt økonomisk press de siste årene. Kravet om effektiv produksjon av kunnskap, både i form av forskning og studenter, er økende. Samfunnet vil ha mer igjen for pengene som investeres i utdanning. Ressursene til offentlig forbruk må hele tiden prioriteres og innsparinger innenfor utdanningssektoren er vanlig. Dermed har også behovet for å kunne dokumentere måloppnåelse, effektivitet og kvalitet blitt større (ibid:12). For det andre kan behovet for økt bruk av evaluering forklares med at overordnede myndigheter i et desentralisert og styringsdelegert system lett kommer i et maktvakum når den sentrale styringen reduseres til mål- og rammestyring. Her kan evaluering komme inn som et alternativt styringsinstrument (ibid:12). Dette er særlig aktuelt i den desentraliserte styringsmodellen som er innført med kvalitetsreformen, der sentrale myndigheter kun skal kontrollere at de lokale aktørene opprettholder nasjonale standarder. Både kravet om effektivitet og oppløsningen av sentral styring kan sies å ligge i tiden. De markedsliberalistiske strømningene som preger offentlig politikk og styring, innvirker således også på utdanningssektoren. Sektoren skal gi samfunnet tilbake de verdiene samfunnet har investert, og avkastningen skal være målbar. Institusjonene må vise at de driver effektivt og at de følger nasjonale standarder.

Evaluering av måloppnåelse er imidlertid svært vanskelig i en sektor som produserer immaterielle verdier, der menneskelig samhandling kan sies å være produksjonsmåten. Det er derfor vanskelig å måle resultatene, og heller vanlig å måle prosessene som skal lede til resultatene. Undervisningsprosessene kan gi et indirekte mål på resultatoppnåelse (ibid:13). Hvis undervisningen er god, er sjansen for at resultatene er gode bedre, under forutsetning av at studentene er dyktige og at de har gode betingelser for å nyttiggjøre seg undervisningen. Målet med å evaluere undervisning er å skape bedre undervisning, slik at resultatene kan bli best mulig. Altså skal evaluering av undervisning brukes i en utviklingsprosess (ibid:16). Kvaliteten på undervisningen, og dermed på studiet, skal gjennom evalueringen bli bedre. Dette synet kommer også klart fram i stortingsmelding 27: "Kvalitet skal være det

overordnede kjennetegnet ved kunnskapssystemet. Vi må skaffe oss skikkelige verktøy for å undersøke kvaliteten på alle nivåer. Vi trenger å få kunnskap om de kvalitative sidene ved utdanningen. Særlig må studentene få anledning til å gi systematiske tilbakemeldinger på kvaliteten i utdanningstilbud og læringsmiljø” (st.meld. nr.27 (2000 – 2001. del 1: 5). Gjennom denne tilbakemeldingen fra studentene kan en få en indirekte ”måling” av resultatoppnåelsen, eller på hvordan kvaliteten i utdanningen er. Altså er evaluering av undervisning og utdanning et viktig instrument for å høyne kvaliteten i utdanningssystemet. Å evaluere undervisningen er imidlertid problematisk blant annet fordi det er vanskelig å definere hva som skal være standarden, eller kvaliteten, på undervisningen og utdanningen. Jeg vil derfor komme nærmere inn på hva *kvalitet* i utdanning er.

2.2 Kvalitet i høyere utdanning

Kvalitetsbegrepet ble i etterkrigstiden gjerne knyttet til forbedringsprosesser i industri- og næringslivsvirksomhet i USA og Japan. Begrepet var i starten særlig knyttet til praktiske og pragmatiske leveregler og til normative utsagn enn på mer teoretiske modeller (Stensaker 2000: 20). Etter hvert ble kvalitetskonseptet utviklet mer i retning av ulike nasjonale og internasjonale standarder. Kunder og leverandører skulle være sikret at produsentene opprettholdt og sikret en viss standard på produktene de leverte, der særlig organisasjonsmessige rutiner og aktiviteter definerte om standarden var bra (ibid: 20). Kvalitetskonseptet har også fått innpass i nasjonale myndigheters behov for å endre på offentlig sektor fordi konseptet har en bred og pragmatisk utforming, samt en tiltalende retorisk profil. I følge Stensaker mener mange forskere at nasjonale myndigheters bruk av kvalitetsbegrepet i reformen av offentlig sektor har vært et skalkeskjul for å få til større effektivitet, økt kontroll og styring med sektoren (ibid: 20).

Hva menes med kvalitet i høyere utdanning og med begrepene utdanningskvalitet og studiekvalitet? Kvalitet i høyere utdanning er i liten grad et politisk presist definert begrep (Stensaker 2000: 12). Det finnes ulike holdninger og til dels uenighet om definisjoner, vektlegginger og tilnærminger til kvalitetsbegrepet (Gravem 1999: 29 og Rolf, Ekstedt og Barnett 1993: 178). Dette gjør kvalitetsbegrepet problematisk. Alle har en fornemmelse av at kvalitet innebærer gode egenskaper, det er et positivt ladet begrep som i dagligtale karakteriserer noe vellykket. Norgesnettrådet framhever at det er viktig at kvalitetsbegrepet reflekterer at det endelige målet med høyere utdanning er å produsere ”best mulig resultat i

form av relevant kompetanse for samfunnet” (Gravem 1999: 12). I stortingsmelding 27 brukes begreper som ”det fremragende” i undervisning og forskning, og at studiene er ”relevante” og ”attraktive for arbeidslivet studentene skal inn i” (st.meld. nr.27 (2000 – 2001. del 1: 5) som kjennetegn på god kvalitet i høyere utdanning. Heller ikke dette er særlig håndgripelige begrep. Videre sier stortingsmeldingen at en best ivaretar kvaliteten i utdanningen gjennom et finansieringssystem som ”legger vekt på oppnådde resultater” (st.meld. nr.27 (2000 – 2001. del 2: 3). Oppnådde resultater er bl.a. gjennomstrømning av studenter, produksjon av studiepoeng og antallet registrerte studenter. En kan hevde at dette synet på at kvalitet kan måles gjennom å se på resultatoppnåelse, korresponderer med den utviklingen Handal (Handal 1996) viser, der desentralisert styring og større kamp om ressursene i offentlig sektor har skapt et behov for å se på kvalitet som noe håndgripelig og målbart. Denne utviklingen der kvalitetsbegrepet knyttes nært opp til effektivitetsbegrepet har ført til større press for å endre styrings- og evalueringssystemene knyttet til utdanningsinstitusjonene. Denne utviklingen som startet på 1990-tallet er ofte omtalt som *New Public Management* (Stensaker 2000: 14).

Begrepene som er nevnt ovenfor som indikatorer på hva kvalitet er; ”fremragende”, ”relevant” og ”attraktiv”, inngår i de ulike tilnærmingene til hva kvalitet kan være (Gravem 1999: 38-40). Kvaliteten kan måles i forhold til det mest avanserte nivå innenfor et fagfelt. Dette er imidlertid et nivå som for de fleste institusjoner er uoppnåelig. Kvaliteten kan også defineres i form av standardbeskrivelser som sikres med sikte på å garantere at utdanningen holder en spesifisert standard. En tredje måte å måle kvalitet på er etter hvor samfunnsøkonomisk lønnsom utdanningen er, der utbyttet av utdanningen skal stå i forhold til investeringen som er gjort i utdanningen. En fjerde måte å måle kvaliteten på er etter i hvilken grad utdanningen oppfyller den utdanningsøkendes og bedriftenes behov, eller utdanningens relevans for studenter og arbeidsliv. For det femte kan kvalitet også defineres i forhold til i hvilken grad utdanningen klarer å endre og utvikle seg i forhold til sin gitte individuelle status (ibid: 38-40). For å forstå kvalitetsbegrepet i høyere utdanning må alle disse tilnærmingene inngå selv om mange av dem vanskelig kan nedfelles i presise termer.

Som vi ser er kvalitetsbegrepet vanskelig å håndtere, det er derfor vanlig å stykke det opp i ulike aspekter (Gravem 1999, Stensaker 2000). Norgesnettrådet bruker betegnelsen *studiekvalitet* når de skal beskrive kvalitet i høyere utdanning. De deler studiekvalitetsbegrepet inn i følgende aspekter. *Inntakskvalitet*, som betegner kvaliteten på

studentenes forutsetninger og forkunnskaper ved opptak til studiet (Gravem 1999: 30). *Rammekvalitet*, ressursgrunnlaget og ressursbruken som avgjør hvilke hjelpemidler ei utdanning rår over og hvilket miljø den kan gjennomføres i er av vesentlig betydning for kvaliteten på studiene. Også de menneskelige ressursene ved en institusjon er en svært viktig rammefaktor for god studiekvalitet (ibid: 31-32). *Programkvalitet*, eller kvaliteten på fag- og studieplanene som skal angi mål og innhold i utdanningen. For at fag- og studieplanene skal kunne fungere som arbeidskontrakt mellom institusjon og student, må læringsmålene være presist formulert og nivået på fag- og studieplanen må være i samsvar med dets plass i gradstrukturen. Fagplanen skal også fortelle hvordan faget er organisert og hvilke undervisnings- og evalueringsformer som brukes (ibid: 32-34). *Resultatkvalitet*, betegner kvaliteten på læringsutbyttet til studentene i forhold til fagplanens mål. Her er eksamensresultater et parameter. Det er imidlertid problematisk å bare bruke eksamensresultater som måleenhet. For det første fordi en ikke vet hva som eventuelt bør forbedres hvis eksamensresultatene er dårlige, og for det andre fordi det nødvendigvis ikke er en sammenheng mellom studieresultat og studiekvalitet. Det er derfor også viktig å evaluere de måtene en evaluerer studentene på (ibid: 30-31).

Undervisningskvalitet, betegner kvaliteten på det formidlingsarbeidet som gjøres. Studenten skal både få refleksive fagkunnskaper, men skal også sosialiseres inn i akademias estetikk og etikk gjennom undervisningen. Undervisningskvaliteten er avhengig av det faglige personalets kompetanse. Både kompetanse innen fagfeltet det undervises i og pedagogisk og didaktisk kompetanse inngår i denne kompetansen. Det er imidlertid vanskelig å måle hva god undervisning er (ibid: 34-35). I tillegg er *relevans* og *styringskvalitet* egne aspekter. Studienes relevans for samfunnet er viktig når en skal vurdere deres kvalitet. Høyere utdanning eksisterer ikke i et tomrom, men har samfunnsmessige formål. Har utdanningen de "rette" kvalitetene i forhold til den virksomheten den utdanner til og til det behovet samfunnet har? Studiene må altså ha yrkesrelevans for å være kvalitativt gode i en slik tilnærming (ibid: 36-37). Det er imidlertid svært vanskelig å måle om en utdanning er relevant, både fordi arbeidsmarkedet er i rask endring, og fordi det ikke er en klar sammenheng mellom den utdanning studenter tar og de jobbene de seinere får. Styringskvaliteten er institusjonens forvaltning av eget ansvar for kvalitet (ibid: 37-38). Institusjonenes styringsarbeid har vært rettet hovedsakelig mot hvilke fag som skal tilbys og mot kvantitative resultatmål, og har i mindre grad vært rettet mot kvalitetsmål. Styringen av kvaliteten i utdanning vil bli viktigere i et stadig tøffere utdanningsmarked der institusjonene konkurrerer om studentene. Disse

aspektene som her er gjort rede for skal gi et kvalitetsbegrep som i større grad relateres til den operative ramme og den samfunnskontekst som studiene står i (ibid: 29 – 30). Aspektene skal lette evalueringen av i hvilken grad studiekvaliteten er god, hvilke aspekter ved studiekvaliteten som kan forbedres og på hvilken måte studiekvaliteten kan forbedres.

Også Mjøs-utvalget deler kvalitet i høyere utdanning inn i ulike kvalitetsområder i institusjonen (NOU 2000: 14). *Læringskvalitet, studentkvalitet, organisasjonskvalitet og evalueringskvalitet* er slike områder. Utvalget kombinerer denne inndelingen med en inndeling etter ulike faser i utdanningen. *Rekrutteringsfasen, startfasen, gjennomføringsfasen og avslutningsfasen* er slike faser (NOU 2000: 14. kap.2: 10). Denne vide og omfattende inndelingen av kvalitet går som en rød tråd gjennom hele arbeidet med kvalitetsreformen og ligger til grunn både i Stortingsmelding 27, odelstingsproposisjon 40 og i den nye universitets og høyskoleloven. Som vi ser er kvalitetsbegrepet vanskelig å håndtere, det er et begrep som i utdanningssammenheng må splittes opp i ulike områder etter ulik funksjon og/eller ulike faser. De ulike aspektene ved kvalitet kan i neste omgang evalueres.

3.0 "Gjør din plikt, krev din rett"

3.1 Bakgrunnen for Kvalitetsreformen – Mjøs-utvalget

Jeg vil nå gå over til å se på hvordan kvalitetsreformen ble til, og hvilke refleksjoner omkring kvalitet og kvalitetsutvikling innen høyere utdanning som ble gjort i arbeidet med reformen. Norsk utdanningssektor har med hyppige mellomrom vært gjennom tunge reformer og strukturendringer. Disse reformene har endra institusjonenes og fagenes struktur og de har påvirket institusjonenes ansatte og studenter. Kvalitetsreformen er den foreløpig siste i rekken av tunge reformer. Bakgrunnen for kvalitetsreformen var Mjøs-utvalgets innstilling som kom i 2000. Mjøs-utvalgets mandat var å gi ei samla framstilling og vurdering av universitets- og høyskolesektoren i Norge. Utvalget skulle vurdere behovet for endringer innenfor denne sektoren i lys av samfunnsutviklingen både nasjonalt og internasjonalt, samt i lys av nye krav fra studenter og fra samfunns- og næringsliv. Mer konkret skulle utvalget blant annet vurdere endringer i gradsstrukturen, incitamentsstrukturen og fagenes oppbygging med sikte på å få en så effektiv ressursutnytting som mulig samtidig som forsknings- og undervisningskvaliteten ble sikra (NOU 2000:14. kap1:1-2). Utvalget sto overfor oppgaven å skissere løsninger på de utfordringer som høyere utdanning i Norge kom til å stå overfor i et nytt århundre. Professor Ole D. Mjøs ble utnevnt til utvalgets leder og er også opphavet til utvalgets navn.

Nøkkelbegrep i Mjøs-utvalgets innstilling er kvalitet, effektivitet og fleksibilitet. Disse begrepene har smittet over på det videre arbeidet med kvalitetsreformen og kan sies å ha blitt reformes mantra. Mjøs-utvalget mente det var en klar sammenheng mellom disse begrepene, blant annet ved at utvalget mente at økt effektivitet i studiene var en integrert del av bedret studiekvalitet. Utvalget mente at det ikke var mulig å heve kvaliteten i høyere utdanning vesentlig uten en betydelig tilførsel av ressurser til dette området (NOU: 2000: 14. kap.2: 10). At ressurstildelingen til undervisningssektoren ikke hadde holdt tritt med forholdstallet mellom antallet lærere per student de siste tiårene var en viktig grunn til at kvaliteten i utdanningssektoren kunne vært bedre. Utvalget påpekte også at faktorer som bruken av tradisjonelle arbeidsformer, etablerte holdninger og manglende omstillingsvilje spilte en viktig rolle for den synkende kvaliteten i utdanningen. De framtidige utfordringene innenfor høyere utdanning ”vil måtte møtes med bedre rammebetingelser, økt studentintensitet, nytenkning, omstilling og systematisk kvalitetsutvikling” mente utvalget (NOU 2000:14. kap.2: 10).

Mjøs-utvalget ytret seg også klart om undervisnings- og evalueringsformene som tradisjonelt ble brukt på universitetene og i høgskolen, og mente at det var behov for forbedringer på disse feltene. Utvalget vektla en styrking av den didaktiske kompetansen ved institusjonene og hos den enkelte lærer, og mente at studentenes læringsprosess måtte få større tilsnitt av prosess- og utviklingstenkning. Videre så utvalget en klar sammenheng mellom undervisningen og evalueringsformene. Den tradisjonelle sluttevalueringen var viktig, men burde knyttes opp til læringsprosessens ulike faser. Ved å gjøre evalueringsformene mer utviklingsorientert mente Mjøs-utvalget at studentenes arbeid og læring også ville styrkes (NOU 2000: 14. kap2: 11). På bakgrunn av dette foreslo utvalget at lærernes undervisningskompetanse burde dokumenteres gjennom innføring av lærerportefølje, og styrkes ved å opprette faglige enheter for universitets- og høgskoledidaktikk. Studentenes læring skulle styrkes ved å skape større grad av gjensidig forpliktelse mellom student og institusjon, og ved at det ble satt av ressurser til mer gruppebasert læring og mer veiledning. En burde også utvikle nye evalueringsformer og det burde bli bedre sammenheng mellom læringsformene og evalueringen, særlig ble det foreslått større vekt på prosessuell- eller underveisevaluering (NOU 2000:14. kap2: 12). Mjøs-utvalgets utredning dannet grunnlaget for Stortingsmeldning nr.27 2000-2001: ”Gjør din plikt, krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning”.

3.2 Kvalitet i utdanningen – fra lovforslag til vedtak

Jeg vil nå se nærmere på stortingsmelding nr.27 2000-2001 og på hvilke overordna visjoner, intensjoner og krav meldingen hadde for kvaliteten i høyere utdanning. Jeg vil særlig komme inn på meldingens syn på undervisnings- og resultat-kvalitet. Meldingen ble behandlet i Stortinget våren 2002, og dannet grunnlaget for det lovforslaget (Ot.prp. nr.40 2001-2002) regjeringen la fram for Odelstinget samme vår/sommer. Kvalitetsreformen ble vedtatt i Stortinget 1. juli 2002 og førte til vesentlige endringer i Universitets- og høyskoleloven. Jeg velger å særlig bruke stortingsmelding 27 som grunnlagsdokument i denne rapporten. Mjøs-utvalgets rapport, lovforslaget (Ot.prp.nr.40) og den nye universitets- og høyskoleloven trekker jeg inn der disse kildene er hensiktsmessig å bruke. Jeg bruker primært stortingsmelding 27 for det første fordi stortingsmeldingens syn på undervisnings- og resultat-kvalitet, og meldingens forslag når det gjelder undervisningsformer og evalueringsformer ble fulgt opp i loven. For det andre gir stortingsmeldingen en mer utførlig begrunnelse for, og beskrivelse av, endringene loven medførte. Stortingsmeldingen er samtidig et politisk ”program” for høyere utdanning og gjenspeiler regjeringens syn på og visjoner for høyere utdanning i Norge. Det er synet på utdannings- og studiekvalitet, samt de politiske visjonene og føringene, og de konkrete forslagene til endringene av undervisnings- og evalueringsformer, som er interessant i denne sammenhengen.

3.3 Utdannings- og studiekvalitet: *Studenter som lykkes*

Stortingsmeldingen vektlegger universitetenes og høyskolenes svært viktige rolle i utviklingen av kompetansesamfunnet. Denne rollen skal de blant annet ivareta ved å være kunnskapsleverandør for samfunns- og næringsliv gjennom å levere effektive læringsprosesser. Stortingsmeldingen skisserer en rekke tiltak som skal gjøre disse visjonene oppnåelige. Institusjonenes relevans skal bli bedre ved at institusjonene får større faglig frihet, større handlefrihet til institusjonsprofilering, større økonomisk handlefrihet og større handlefrihet på personalområdet. Samtidig som institusjonene fristilles, skal de også ansvarliggjøres økonomisk og styringsmessig. Finansieringen av institusjonene skal i sterkere grad knyttes opp mot etterspørselen i utdanningsmarkedet, der de som produserer flest studenter på den mest effektive måten får den beste finansieringen. I stortingsmeldingen beskrives dette som ”bedre, enklere og resultatorientert studiefinansiering” (St.meld.nr.27.2000-2001.kap.4:1). En kan se departementets vektlegging av effektivitet som en motsetning til gamle idealer om faglig modning, faglig bredde og personlig dannelse. Det

kan også tolkes som en konsekvens av regjeringens tro på at utdanningsmarkedet fungerer som andre markeds plasser der den som har det ”beste” produktet får flest kunder, eller studenter. Det ”beste” produktet i denne sammenhengen er de studiene som har god gjennomstrømning, gode resultater og lite frafall. I denne forståelsen ligger det at de fag og institusjoner med flest studenter og best gjennomstrømning også tilbyr det beste produktet. Samtidig impliserer det at de fag og studier som har få studenter og liten gjennomstrømning har et produkt av ”dårlig” kvalitet. Altså at det tilbudet som har størst etterspørsel i markedet per definisjon dermed er det beste utdanningstilbudet. Den økonomiske friheten som institusjonene har fått medfører samtidig at de i større grad må drive inntektsbringende arbeid. De må satse på studier som er selvfinansierende og de må satse på populære studier, noe som kan representere en fare for de små fagene, for de upopulære fagene og for institusjoner i distriktene som ikke har samme tiltrekningskraft som institusjonene i de store byene.

”Studenter som lykkes” på en effektiv måte ”uten unødvendige forsinkelser og frafall”(St.meld.nr.27.2000-2001.kap.5:1) er kvalitetsreformens visjon for framtidens studentmasse. Bakgrunnen for denne visjonen er at regjeringen synes at dagens studenter bruker for lang tid på studiene sine og at de ikke er målretta nok i sine studieløp, altså at de er lite effektive. Dette skyldes i følge stortingsmeldingen for dårlige studieopplegg og for svak oppfølging av den enkelte student. For å få mer målrettede studenter som effektivt kommer seg gjennom studiene ble studiestrukturen lagt om høsten 2003. Dette innebar bl.a. endra gradsystem, endra karakterskala og omlegging til studiepoeng i stede for vektall som ledd i å stramme opp strukturen i studiene.

Stortingsmeldingen sier at mange fagtradisjoner har brukt et for snevert spekter av undervisningsformer, og at det er innenfor slike studier at strykprosenten og frafallet har vært størst og gjennomstrømningen dårligst. Dette gjelder i størst grad for de tradisjonelle universitetsfagene, og kanskje i mindre grad innen profesjonsutdanningene som lærerutdanningen. Innenfor lærerutdanningen har gruppe- og samhandlingsprosesser og prosessuelle arbeidsformer vært en integrert del av undervisningen i mange tiår. Vektleggingen av disse arbeidsformene i undervisningen har imidlertid ikke blitt gjenspeilet i evalueringsformene, som tradisjonelt har vært skriftlige sluttevalueringer. Meldingen sier derfor at: ”Det er nødvendig å gjennomgå studienes undervisningsmetoder og finne nye løsninger som fremmer større intensitet i studiene og bedrer oppfølgingen av alle studenter. Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold.

Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet.” (Stortingsmelding nr 27 2000-2001 kap.5: 5). Gjennomstrømningen er best i de studiene der studentene har faste opplegg med jevnlig oppfølging, møteplikt og obligatoriske innleveringer. Det er slik fast struktur som skal være forbildet for de løsere strukturerte studiene. En kan hevde at lærerutdanningen tradisjonelt har kombinert en fast overordna struktur med en løsere struktur innenfor utdanningens ulike fag. Den faste overordna strukturen fastslås i *rammeplanen for allmennlærerutdanningen* fastsatt av KUF (nå UFD) 01.07.99, der inndelingen i obligatoriske fag på de ulike årstrinnene i utdanningen, krav til ulike typer prosjekt- og gruppearbeid, samt praksisutplassering hvert studieår gir studieløpet en fastlagt ramme. Under denne overordna strukturen har mange av de ulike fagene innenfor allmennlærerutdanningen hatt løsere struktur. Samfunnsfaget har vært et eksempel på et slikt løst strukturert fag. Studentene har hatt få forpliktelser til å delta i undervisningen, bortsett fra prosjektoppgaver, selvstudium og eksamensoppmøte. Oppfølgingen av studentene har bestått i veiledning av prosjekt og forelesninger slik at studentene i stor grad har måttet ta ansvar for egen læring selv. Denne organiseringen, med stor frihet og stort ansvar for studenten, har lange tradisjoner innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige disipliner. Stortingsmelding nr.27 mener det er innenfor studier med slik løs struktur at frafallet har vært størst og gjennomstrømningen dårligst, og at kvalitetsreformens nye krav om studentoppfølging, større intensitet i studiene, varierte arbeidsmetoder og evalueringsformer vil ha størst positiv effekt på disse fagene.

Stortingsmeldingen begrunner også behovet for omleggingen av studiene ut fra endringer i inntakskvaliteten i framtiden. Framtidas studentmasse vil prege studiene på en annen måte enn tidligere studenter. De unge studentene som kommer direkte fra videregående utdanning har gått gjennom et skolesystem gjennomsyret av problembasert læring, gruppearbeid og prosessuell evaluering. De har blitt oppfordret til å ta medansvar for hva de skal lære, gjennom utvalg av pensum og undervisningsformer. I tillegg til de unge studentene har realkompetansereformen og endringer i arbeidsmarkedet ført til at mange eldre med lang yrkeserfaring setter seg på skolebenken for å ta høyere utdanning. Disse studentene, med lang livserfaring, krever også medbestemmelse og dialog med institusjonene og de fagansvarlige i studiesituasjonen. Høgskolen i Finnmark har en stor andel eldre studenter i etterutdanning eller i omskolering, og studenter med realkompetanse. Stortingsmeldingen mener dette må føre til endringer også i undervisningsformene (St.meld.nr.27 2000-2001kap.5:4-5). De nye undervisningsformene som stortingsmeldingen slår et slag for, som kombinasjon av

forelesninger, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis og problembasert læring, kan vel ikke karakteriseres som ”nye”. De er verken nye i høgere utdanning eller i undervisning generelt. Det nye er den integrerte sammenhengen disse undervisningsformene skal ha til vurderingen av studentene. Tidligere har ofte ikke seminarer, gruppearbeid og skriftlige innleveringer dannet en del av vurderingsgrunnlaget av studentene, men har blitt sett på som arbeidskrav som skal gjennomføres for at studentene skal kunne ta en avsluttende eksamen, eller den *summative* vurderingen¹. Det har også blitt sett på som et verktøy i arbeidet mot en sluttevaluering. Kvalitetsreformen gjør slike arbeidsformer til en integrert del av evalueringen av studentene, og disse arbeidsformene blir dermed viktige redskap for å oppnå gode karakterer. Slik legges det opp til en mye nærmere sammenheng mellom undervisning og evaluering av studentene, samtidig som betydningen av de prosessuelle arbeidsformene økes. Det som tidligere var begrenset til å være arbeidsmåter og arbeidskrav blir nå også en del av det formelle vurderingsgrunnlaget, den såkalte *formative* vurderingen².

Stortingsmelding nr.27 vektlegger også bruken av IKT i undervisningen fordi IKT medfører nye organiserings- og samarbeidsformer og nye student- og lærerroller. Institusjonene må utvikle utdanningstilbud som tar i bruk denne teknologien, særlig kan teknologien brukes i utviklingen av etter- og videreutdanningstilbud (St.meld.27 2000-2001. kap.5:5). IKT er et redskap som kan gjøre studiene mer fleksible ved at undervisningen i mindre grad blir avhengig av både tid og rom. Studenten trenger ikke å være i samme rom som læreren og hun/han trenger ikke være i undervisningssituasjonen samtidig som læreren. Slik åpnes det for en desentralisering av undervisning der bruk av Internett og IKT kan være et utmerket tilleggsredskap til mer tradisjonelle undervisningsformer. Bruken av IKT i undervisningen bør imidlertid ikke først og fremst være et faglig mål, men bør heller være et redskap i undervisningen av faglige problemstillinger. Den framtreddende plassen IKT har fått som undervisningsmetode i stortingsmeldingen gjør at bruken av IKT nærmest sees på som et viktig faglig mål i seg selv.

¹ Med *summativ vurdering* menes sluttvurdering, eller den vurderingen som fastsetter studentens kompetanse på et gitt tidspunkt, ofte på slutten av studiet og i form av en karakter. En kan si at det er vurdering *av* læring.

² Med *formativ vurdering* menes vurdering underveis i studiet som skal gi studenten utbytte i det videre læringsarbeidet, den skal hjelpe studenten til å nå målene sine ved å analysere prosessen og finne ut hva som mangler. En kan si at det er vurdering *for* læring.

Når det gjelder evalueringsformer sier stortingsmeldingen at det er behov for større vekt på kontinuerlig evaluering av studentene gjennom studieforløpet. En skal altså vektlegge prosessuelle vurderingsformer. Den tradisjonelle sluttevalueringen med en avsluttende eksamen stimulerer, ifølge meldingen, studentene til kortsiktig pugg framfor læring og forståelse (st.meld. nr.27 2000-2001 kap.5: 5). Dette kan prosessuelle evalueringsformer være med å bøte på. En kan også hevde at gapet mellom de ulike undervisningsmetodene som har blitt brukt i høgskolesektoren, og særlig innenfor lærerutdanningen, og de tradisjonelle sluttevalueringene har vært uønsket stor. Dette har særlig kommet til uttrykk gjennom rammeplanen for lærerutdanningens vekt på prosjektarbeid, prosessorientert læring og gruppeprosesser. Samtidig har evalueringsformene forblitt tradisjonelle sluttevalueringer, der studenten skal uttrykke sin kunnskap i et utvalgt emne, uten hjelpemidler over et visst antall timer. Dette har hatt som mål å sertifisere studenten for videre utdanning eller for arbeidslivet, og ikke å gjenspeile studentens evne til å utvikle kunnskap og faglig forståelse i den grad en kunne ønske. Slik har ikke den tradisjonelle evalueringen i tilstrekkelig grad kunnet "måle" det en har vektlagt i undervisningens daglige virke, nemlig prosess, utvikling og samarbeid.

Vurderingsformene som blir skissert i Stortingsmeldingen har blant annet til hensikt å integrere undervisning og evaluering. Samtidig er det klart at omleggingen også er et ressursproblem fordi eksamensformene i Norge med ekstern sensor er kostnadskrevende (St.meld.27 2000-2001. kap.5:5). At omleggingen av evalueringen er kostnadseffektiv kan derfor sees som en viktig begrunnelse for omleggingen. Studentporteføljer, mappevurdering, oppgaveinnleveringer og deleksamener foreslås som konkrete måter å legge om vurderingen på. Dette er ikke nye vurderingsformer, mappevurdering har særlig blitt brukt i norskundervisningen både i høyere utdanning og i grunn- og videregående skolen. Det nye består i systematiseringen og integrasjonen av disse formene for evaluering, samt at de i stor grad skal erstatte den tradisjonelle sluttevalueringen. Også den nære sammenhengen mellom undervisning og evaluering er ny. Jevnlig evaluering med hyppige tilbakemeldinger til studentene skal inngå som en del av undervisningen og slik føre til jevnere læring ved at studentenes fokus flyttes fra kortsiktig eksamenslesing. Ressursbruken til eksamen vil slik bli mindre ved at bruken av ekstern sensor minskes dramatisk. En kan hevde at ved å ta bort bruken av ekstern sensor blir studentenes rettssikkerhet og hensynet til likebehandling og etterprøvnbarhet mindre. Studentene kan oppfatte at bortfallet av ekstern evaluering åpner for større grad av forskjellsbehandling eller at faren for bruk av "trynetillegg" øker. En slik frykt kan være med på å hemme dialogen i undervisningssituasjonen og gjøre at studenters kritiske

vurderinger av faglig innhold i undervisning ikke kommer fram i frykt for å bli straffet av underviser som også er eneansvarlig for karaktersetning. Økt bruk av studentenes klagerett er også en mulig konsekvens av mindre bruk av ekstern sensor. Ved slike klager har studenten krav på ekstern evaluering og ressursbruken vil igjen øke. I ytterste konsekvens kan dette føre til at det en sparer på ikke å ha ekstern sensor må brukes på klagekommisjoner i stede. Institusjonene fristilles av departementet til å finne løsninger på hvordan likebehandling og etterprøvnbarhet kan ivaretas (stortingsmelding 27: 2000 – 2001. kap.5: 5).

De politiske visjonene for høyere utdanning og det politiske synet på kvalitet i høyere utdanning er på denne måten preget av en forståelse av at høyere utdanning skal være samfunnsøkonomisk lønnsom. Samfunnet skal få tilbake et utbytte i form av kvalifisert arbeidskraft, som står i stil med den investeringen samfunnet har gjort i utdanningssektoren. Videre er visjonene og kvalitetssynet preget av utdanningens relevans som mål på kvalitet. En utdanning som produserer studenter som arbeidsmarkedet etterspør er det som skal etterstrebes. Undervisnings-, resultat- og rammekvaliteten sees alle på som viktige områder i utviklingen av en høyere utdanning som oppnår de overordnede målene om å effektivt produsere kunnskap og kompetanse som arbeidsmarkedet etterspør.

4.0 HiFs tilpasning til kvalitetsreformen

I dette kapittelet vil jeg presentere rammebetingelsene Høgskolen i Finnmark har satt til gjennomføringen av kvalitetsreformen. Med rammer mener jeg økonomiske midler og undervisningsressurser som er gjort tilgjengelig. Med økonomiske midler mener jeg midler til nye undervisningsformer, prosjektgjennomføring, til veiledning og til gjennomføring av prosessorienterte evalueringsformer. Også tildelt undervisningsressurs og studentrelatert tid, samt midler til utvikling av nye studie- og fagplaner og midler til faglig innføring i kvalitetsreformen er slike økonomiske ressurser. Rammebetingelsene består også av de politiske føringene og retningslinjene for hvordan høgskolen forstår kvalitetsbegrepet, og for hvordan reformen skal implementeres på fagnivå. Disse politiske føringer kommer bl.a. til uttrykk gjennom reglement og retningslinjer for hvordan fagplanene skal utformes, hvilke undervisnings- og evalueringsformer som framheves og hvilke organisatoriske modeller på fagnivå som framheves. Jeg vil ta for meg rammene som er særlig relevante for det studentnære arbeidet med kvalitetsreformen, nemlig for undervisning og evaluering.

Rammene for gjennomføringen av kvalitetsreformen på HiF er bestemt gjennom departementets ressurstildeling og de politiske føringene som kommer fram i stortingsmelding 27, odelstingets prp.40 og i den nye universitets- og høyskoleloven. Disse rammebetingelsene som HiF har fått fra sentrale myndigheter virker styrende på institusjonens virksomhet. Hvilket handlingsrom HiFs ledelse har på institusjonens virksomhet ligger utenfor denne rapportens undersøkelsesområde, men det er klart at økonomiske realiteter og politiske ønsker fra departementet begrenser den lokale handlefriheten. På den andre siden skal en ikke fraskrive den lokale ledelsens muligheter til å styre institusjonens virksomhet i en bestemt lei innenfor de gitte rammene. HiF har mulighet til å styre gjennomføringen av kvalitetsreformen gjennom sin interne omfordeling av midlene fra sentralt hold. I tillegg er HiFs tolkning av hva kvalitetsbegrepet, stortingsmelding 27, odelstingets prp.40 og av hva den nye universitets- og høyskoleloven innebærer, avgjørende for hvordan kvalitetsreformen iverksettes. Hvordan HiF tolker disse politiske rammene kommer fram i ulike strategidokumenter, notater og retningslinjer gitt fra HiFs ledelse om kvalitetsreformen, og fra de fem prosjektgruppene HiF organiserte i arbeidet med reformen. Tolkningene kommer også fram i sentrale dokumenter som *handlingsplan for studiekvalitet ved Høgskolen i Finnmark 2002 – 2006* og høyskolens strategiplan for samme periode, og i de ulike prosjektgruppens arbeid. I denne omfordelingen av midler, og i disse tolkningene av politiske signaler, kommer HiFs syn på hvordan kvalitetsreformen bør gjennomføres ved institusjonen fram. Det er gjennom disse styringsgrepene HiF kan gjøre sine faglige og utdanningspolitiske prioriteringer. Det ble satt ned prosjektgrupper *for ny studiestruktur, for vurdering og akkreditering, for ledelse og styring, for økonomi og for administrativ organisering*. Helheten i arbeidet ble ivaretatt av *styringsgruppa* for kvalitetsreformen. Jeg vil særlig ta for meg arbeidet til gruppa *for vurdering og akkreditering* da denne gruppa arbeidet med HiFs rammer og retningslinjer som hadde særlig betydning for undervisnings- og evalueringsformene.

4.1. Målsetninger, ressurser og omstilling

Høgskolen i Finnmark bruker, i tråd med Norgesnettrådet, ulike kvalitetsområder eller aspekter til å definere hva institusjonen mener med kvalitet i høyere utdanning. I *Handlingsplan for studiekvalitet ved Høgskolen i Finnmark 2002 – 2006* sies det innledningsvis at HiF skal være et attraktivt studiested for studentene og en attraktiv og god arbeidsplass for de ansatte. Arbeidet med studiekvalitet skal drives etter lovpålagte krav, men særlig viktig i arbeidet med kvalitetsutvikling er hensynet til antallet studenter tatt opp og

antallet studenter som gjennomfører studiene (Handlingsplan for studiekvalitet ved Høgskolen i Finnmark 2002 – 2006). Definisjonen av kvalitet henger altså tett sammen med de resultatmålene som sentrale myndigheter har satt opp for målingen av kvalitet og som danner grunnlaget for ressurstildelingen til institusjonene. Kvalitet og effektivitet er på denne måten nært knyttet sammen i HiFs forståelse av kvalitet. Kvalitet defineres som *studiekvalitet* i handlingsplanen, et begrep som inkluderer FoU-virksomheten bedre enn *undervisningskvalitet* hevder handlingsplanen. Områdene som HiF definerer inn i begrepet studiekvalitet er *styringskvalitet, programkvalitet, undervisningskvalitet, rammekvalitet, inntakskvalitet og resultatkvalitet*. I denne sammenhengen er kanskje utdanningskvalitet, rammekvalitet, inntakskvalitet og resultatkvalitet særlig interessant. Med utdanningskvalitet mener HiF ”å tilrettelegge og etablere varierte og reflekterte læringsmøter mellom ansatte og studenter” (ibid). De tre andre områdene har definisjoner som alle har ressursmessige målsetninger. Mål for rammekvalitet er ”med utgangspunkt i HiFs beliggenhet og infrastruktur å bli konkurransedyktige i rekruttering av studenter og ansatte” (ibid). målet for inntakskvalitet er å ”oppretholde og oppfylle måltallet på 1760 motiverte og glade studenter” (ibid). Målet for resultatkvalitet er å ”øke gjennomstrømming av studenter til normert tid og med den kompetanse omgivelsene ber om, samt oppnå og synliggjøre gode eksamens- og FoU-resultater” (ibid). I definisjonen av målene på de ulike områdene kommer det klart fram at hensynet til effektivitet i utdanningen og dermed hensynet til framtidig ressurstildeling er de overordnede målene med HiFs kvalitetsarbeid. Hvordan ble denne forståelsen av kvalitet fulgt opp i arbeidet med kvalitetsreformen? Hvilke rammer la HiF til grunn for arbeidet med kvalitetsreformen, og hvilke betydning fikk dette for utprøvinga av den nye fagplanen i samfunnsfag?

En viktig premis fra HiFs ledelse var at kvalitetsreformen skulle gjennomføres innenfor eksisterende budsjettammer (Prosjekt: kvalitetsreformen ved HiF. internt notat fra direktør 18.12.01). Eventuelle nye studier, ny gradsstruktur, nye undervisnings- og evalueringsmåter som tok opp i seg reformens intensjoner om tettere studentoppfølging, skulle ikke føre til økte utgifter for institusjonen. Tettere oppfølging av studentene med større vekt på undervisning i mindre grupper i stedet for tradisjonell forelesning, som kvalitetsreformen la opp til, skulle ikke føre til større pengebruk, noe som umiddelbart kan virke som et paradoks. En intern omfordeling av skolens midler synes derfor naturlig for å imøtekomme reformen når friske midler er utelukket. For omstillingsarbeidet i forbindelse med kvalitetsreformen fikk HiF 1.4 mill. kr. for 2002 og 4.1 mill. kr. for 2003 i ekstra overføringer fra departementet. Disse

midlene skulle fordeles til administrasjon av omleggingen, til arbeid med fag- og studieplaner, seminarer og informasjonsarbeid. I 2002 ble pengene fordelt på følgende måte: 420.000 kr. ble satt av til prosjektgruppene og ansettelse av rådgiver/sekretær for 2002. 330.000 kr. ble satt av til arbeid med nye fagplaner og til tilrettelegging av undervisningen høsten 2002 i forbindelse med omlegging til ny gradsstruktur. 150.000 kr. ble brukt på å sende faglig og administrativ ledelse på seminar der HiFs strategi for å møte den nye reformen var tema, mens 137 000 ble brukt på andre seminarer. 50.000 kr. ble satt av til informasjonstiltak. Avdelingene fikk 200.000 kr. til fordeling. 113 000 ble satt av til diverse utgifter (Forslag til budsjett – kvalitetsreformen 2003).

I 2003 satte HiF av 4.1 mill. kr. til arbeidet med gjennomføringen av kvalitetsreformen. Av disse ble 2.1 mill. kr. satt av til omstillingstiltak som arbeid med nye studieplaner, nye vurderingsformer og nye kvalitetssikringssystemer. De resterende midlene ble satt av til administrasjon og prosjektgruppene arbeid, samt at 625.000 kr. ble fordelt på avdelingene. De 2.1 mill. kronene til omstillingstiltak skulle ”inspirere studenter og ansatte til å gjennomføre tiltak i tråd med kvalitetsreformens mål og intensjoner”. Midlene skulle imidlertid ikke brukes på tiltak som ”har preg av å være ordinær driftsmessig virksomhet”, men være et tilskudd til dekking av ekstraordinære utgifter ved innføringen og oppfølgingen av kvalitetsreformen (Forslag til budsjett – kvalitetsreformen 2003). Alt læringsarbeid skal fra høsten 2003 være i tråd med kvalitetsreformens intensjoner og dermed være ”ordinær virksomhet”. Hva midlene skal brukes til når de ikke skal gå til læringsarbeid i ordinære studier, er et åpent spørsmål. Midlene er satt av til fordeling etter søknad, og innvilges hvis avdelingen stiller opp med 25% av tiltakets kostnader. Det settes ikke krav om 25% delfinansiering ved søknader fra ansatte i fellesadministrasjonen. De 90 000 kronene PHF fikk tildelt i 2002 gikk i hovedsak til lønn i forbindelse med arbeidet med nye fagplaner. Av de 265 000 kronene avdelingen fikk i 2003 har 200 000 gått til personalseminar på Kreta der avdelingens fagpersonell arbeidet med nye fagplaner og nye vurderings- og undervisningsformer. De resterende midlene har i hovedsak blitt brukt på lønn i forbindelse med arbeid med fag- og studieplaner.

Hvordan kunne HiF legge om sin læringsvirksomhet etter kvalitetsreformen uten at budsjettrammene til ordinær virksomhet skulle økes? Dette har hovedsakelig skjedd ved å omdisponere ressurser, og ved at faglig ansatte har blitt pålagt flere oppgaver. Arbeidet med nye studie- og fagplaner har i stor grad tilfalt de enkelte seksjoners medlemmer uten at de har

fått ekstra lønnskompensasjon for arbeidet. Enkelte seksjoner, og enkelte fagtilsatte har fått tildelt ekstra lønnsressurser til dette arbeidet etter søknad, mens de fleste har måttet gjøre dette arbeidet innenfor eksisterende ressursrammer. I tillegg har de ulike prosjektgruppene arbeid i stor grad vært avhengig av bidrag fra fagmiljøene og seksjonene i sitt arbeid med kvalitetsreformen, både i utformingen av nye studietilbud og i utarbeidningen av nye maler for fag- og studieplaner. Den økte arbeidsbyrden i selve læringsarbeidet har ikke blitt kompensert ved økte ressurser til undervisning eller flere undervisere. En har i stede sett en dreining mot økt studentrelatert tid for den enkelte fagansatte, og en nedskjæring i de enkelte studienes timetall. Slik har en pålagt hver enkelt fagansatt mer undervisning og samtidig skåret ned på studentenes undervisning. På PHF ble det tidligere regnet 100 timer studentrelatert tid per vekttall (3studiepoeng), mens det fra studieåret 2002/03 ble regnet 80 timer per vekttall/3 studiepoeng. Slik har også faglærernes undervisning blitt mer fragmentert ved at undervisningen må skje på flere ulike fag og studier enn tidligere. Høgskolen er i gang med å lage nye retningslinjer for tildeling av studentrelatert tid. *Arbeidsgruppa for studentrelatert tid* utarbeider forslag til framtidig tildeling og har foreslått en tildeling som gir ulik ressurs avhengig av størrelsen på studentgruppa en underviser, der store studentgrupper gir større ressurs. Samtidig vil gruppa synliggjøre undervisningsbyrden på faglærerne fordi denne byrden er større enn hva som formelt kommer fram i dagens fordeling av studentrelatert tid.

HiF vedtok våren 2003 nye retningslinjer for de faglige ansattes arbeidsplaner. Tildelingen av studentrelatert tid, FoU-ressurs og administrativ ressurs ble endret. Dette har frigjort ressurser til undervisning på bekostning av ressurser til FoU-virksomhet ved at den enkelte faglige ansatte har blitt pålagt mer studentrelatert tid, og at retningslinjene for tildeling av FoU-ressurs har blitt endra. Faglig ansatte får etter det nye systemet ikke noen minstetildeling av FoU-tid, det kan tildeles null prosent FoU. Videre er den maksimale andelen FoU en kan bli tildelt redusert, i tillegg til at kriteriene for å få tildelt FoU er kraftig strammet inn. Dette har frigjort mange timer til undervisning. Denne omleggingen hadde imidlertid ikke trådt i kraft studieåret 2002 og spilte således ingen rolle for vår gjennomføring av samfunnsfaget i 2002. Det viser imidlertid en viktig dreining i Høgskolens syn på forholdet mellom undervisning og forskning, der skolen dreies i retning av å være en undervisningsinstitusjon og ikke en undervisnings- og forskningsinstitusjon som skal drive forskningsbasert undervisning. Det indikerer også et syn på at kvaliteten på undervisningen og forskningen ikke er avhengig av ressurstildelingen. En kan hevde at de uttalte politiske målene for studie- og undervisningskvalitet som kommer fram i *Handlingsplan for studiekvalitet ved Høgskolen i*

Finnmark 2002 – 2006 ikke følges opp i de økonomiske tildelinger og prioriteringer. Det er derfor en fare for kvaliteten på utdanningen måles i form av kostnadseffektivitet heller enn etter faglige kriterier. *Kvalitet* blir således et honnørord uten faglig innhold. I et slikt perspektiv kan en hevde at kvalitetsreformen står i fare for å bli en rasjonaliserings- og effektiviseringsreform der kortere studieløp, endra evalueringsformer og kuttet av ekstern sensor fører til lavere kostnader.

HiF satte ned fem prosjektgrupper som fikk i oppgave å fremme forslag til mulige omleggingstiltak innenfor kvalitetsreformens rammer. Gruppene var sammensatt av både faglig og administrativt personale, men kan sies å ha vært relativt topptunge med direktør, rektor, prorektor og studiesjef i styringsgruppa og som ledere for hver sin undergruppe. Dekanene satt også i hver sin prosjektgruppe. Prosjektgruppene skulle informere og trekke veksler på fagmiljøene underveis i prosessen. At prosjektgruppene hadde relativt få medlemmer som hovedsakelig hadde sitt virke i undervisning, kan ha påvirket de faglige prioriteringene som ble gjort i gruppene på en annen måte enn med en annen sammensetning. Prosjektgruppa *for vurdering og akkreditering* la opp til seminarer om ulike måter å vurdere og undervise på, samt at de la ut informasjon og referater fra gruppas arbeid på HiFs hjemmeside. Slik ville gruppa ivareta åpenheten i arbeidsprosessen. Hvordan skulle evalueringen av studentene gjøres i framtiden? Hvordan skulle nye fagplaner se ut? Hvordan skulle en kvalitetssikre studentene, studiene og studieforløpene? Dette var blant spørsmålene gruppa arbeidet med. HiF la opp til at studieåret 2002/03 skulle være et overgangsår mellom det etablerte systemet og kvalitetsreformens nye krav, slik reformen åpnet for. Nytt karaktersystem ble innført fra høsten 2002 til tross for at noen fagplaner slo fast at tallkarakterer var gjeldende. Bruken av ekstern sensor ble også sterkt redusert. Bare etter søknad kunne fag beholde ekstern sensor. Opprinnelig foreslo direktøren at bruken av ekstern sensor skulle kuttes helt ut på studieenheter mindre enn 15 studiepoeng, slik at sensureringen nå skulle foretas av en faglærer alene. Et benkeforslag fra en av styrets faglige representanter om at en skulle kunne bruke interne sensorer på slike små studieenheter, ble vedtatt av styret 02.10.2002 (samtale med Siri Mathiassen). HiFs nye modell for ekstern sensurering ble innført høsten 2002. Hva styrets vedtak om bruk av intern sensor betydde i praksis var uklart for både fagansatte og for studieadministrasjon. En måtte finne en praktisk løsning som både ivaretok styrets vedtak om bruk av intern sensor, og som fulgte opp kravet om å kutte ressursbruken til evaluering. Det ble foreslått at bruken av sensor skulle begrenses ved at studiekontoret trakk ut et tilfeldig utvalg av eksamensoppgaver til ekstern sensur. Maksimalt

10% av avlagte eksamener eller minimum 5 oppgaver kunne gå til ekstern sensur. Til gjengjeld skulle studentenes rettssikkerhet ivaretas ved at all klagesensur skulle bruke ekstern sensor, og ved at ekstern sensor var med og forhåndsgodkjente de ulike studienes evalueringsformer. Disse arbeidsoppgavene ble nedfelt i den nye sensorveiledningen.

Innføringen av "random sampling" (tilfeldig utvalg) i forbindelse med ekstern sensurering var en praktisk tilpasning til de vedtakene som styret hadde gjort. En kan hevde denne praksisen et stykke på vei oppnådde målene om å redusere ressursbruken til evaluering, men at den hadde uheldige faglige konsekvenser. Ved å kutte bruken av ekstern sensor drastisk ville en frigjøre ressurser. Hva de frigjorte ressursene skulle brukes til er uklart. Å kutte ned på bruken av slutteksamen var en av intensjonene i kvalitetsreformen fra departementets side. Systemet med tilfeldig utvalg av eksamensbesvarelser ble utarbeidet av gruppa for vurdering og akkreditering ved HiF. Dette ble skolens strategi for å imøtekomme kravene i kvalitetsreformen om mindre bruk av sluttevaluering. Imidlertid kan det sies å være uheldig å endre på så vesentlige faktorer som måten å vurdere studentenes prestasjoner på mitt i et studieår og på tvers av hva som er slått fast i fagplaner. Dette ble et problem for flere studier og HiF måtte etter press fra flere fagmiljøer innføre overgangsordninger for bruk av ekstern sensor. Når det gjaldt nye undervisnings- og vurderingsformer ba prosjektgruppa for vurdering og akkreditering fagmiljøene om å utvikle økt bruk av prosessuelle vurderingsformer på bekostning av de tradisjonelle slutteksamenene, og å legge om undervisningen i samme retning allerede høsten 2002. Det ble ikke satt noe krav om at slutteksamen skulle reduseres høsten 2002, men det ble oppfordret til dette (Prosjekt: Kvalitetsreformen ved HiF. Internt notat 18.12.01).

5.0 Samfunnsfag 60 studiepoeng

Kvalitetsreformen ville føre til endringer i samfunnsfagets struktur og oppbygging, og HiF åpnet for å starte omleggingen av fagplanene allerede høsten 2002. Vi utarbeidet derfor ny fagplan i tråd med reformen og satte den ut i livet allerede høsten 2002. Slik unngikk vi å revidere fagplanen i to omganger, og vi fikk prøvd ut fagplanen i praksis et helt studieår før hele reformen trådte i kraft. Etter et slikt prøveår satt vi igjen med et godt erfaringsgrunnlag om hva som fungerte, og hva som måtte endres i fagplanen, i god tid før reformen ble innført høsten 2003.

5.1. Struktur og innhold

Fagets struktur ble lagt om. Samfunnsfaget har tradisjonelt vært sterkt sentralstyrt, noe som har gitt relativt lite handlingsrom for den enkelte institusjons muligheter for å lage et studium med en egen profil. Det har også ført til mange og til dels sprikende emner. Innholdet har vært styrt av *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* og av *læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97)*. Historiske, geografiske og samfunnsvitenskapelige emner skulle dekkes i samfunnsfaget. Emnenes innhold skulle favne vidt og gi grunnleggende kunnskaper innen et stort spekter og kan således hevdes å ha gitt fragmentert og til dels overfladisk kunnskap. I tråd med reformen ville vi skape et studium med en særpreget regional profil med tema som seksjonen hadde særlig kompetanse i. Samtidig skulle temaene være i tråd med L-97 og rammeplanen for allmennlærerutdanningen. Vi ville også skape et fag som, i tillegg til å være valgfag for allmennlærer- og førskolelærerstudenter, var interessant som etterutdannings- og videreutdanningstilbud for lærere, samt for potensielle studenter utenfor undervisningssektoren, innenfor både offentlig og privat sektor.

Studiet ble delt opp i åtte moduler der studentene ble evaluert i hver modul og der hver modul var avsluttende. De ulike modulene kunne således tas enkeltvis eller de kunne slås sammen til 30 og 60 studiepoengs enheter. Fire moduler (30 p) ble lagt til høstsemesteret og fire moduler (30 p) til vårsemesteret. De ulike modulene inngår fra høsten 2003 også i flere bachelorforløp. Studiet ble organisert i samlinger og ville på denne måten skape en fleksibilitet som kunne være attraktiv for studenter i etter- og videreutdanning og for desentraliserte studenter. Innholdet i den nye fagplanen bygde videre på sentrale emner i den gamle fagplanen og skulle gi studentene kompetanse i temaer som var vesentlige i L-97. Den rettet seg således i stor grad mot undervisning. I rammeplanen for Samfunnsfag 1 og 2 heter det at faget skal inneholde historie, samfunnsfag og geografi. Det er også disse fagene som går igjen i L-97 sin samfunnsfaglige del. *Historie- og samfunnsfagsdidaktikk* (5 p) utgjorde en modul, men didaktiske refleksjoner skulle også innlemmes som en viktig del i de andre modulene. 30 studiepoeng tar utgangspunkt i regionale problemstillinger av historisk og samfunnsvitenskapelig karakter. *Kultur- og ressurshistorie i nord før 1600* (10 p), *kultur- og ressurshistorie i nord etter 1600* (10 p) og *kulturell variasjon og mangfold i Barentsregionen* (10 p) var moduler med klare regional profil. De resterende modulene gir innføring i kjønnsdiskursen (5 p), problemstillinger knyttet til globalisering (5 p), temaer innen politikk og demokrati (5 p) og innen verdens- og Norgeshistorie (10 p).

5.2. Undervisning og evaluering

Studiet er samlingsbasert. Det er åtte samlinger a 20 timer fordelt på to semestre. Tiden ”ansikt-til-ansikt” med studentene er derfor knapp. Det var viktig for oss å skape en så effektiv læringsarena som mulig under disse samlingene. Samlinger over tre intensive dager er ut fra et didaktisk synspunkt ikke optimalt for læring fordi konsentrasjonsnivået synker på lange dager. Ukentlig undervisning er ut fra både didaktiske og faglige hensyn å foretrekke. Hovedårsaken til at faget går i samlinger er fleksibiliteten som virker tiltrekkende på mange desentraliserte studenter utenfor Alta. En kan således se denne organiseringen som en konsekvens av den nye økonomiske hverdagen der fagenes inntjeningssevne i form av rekruttering og gjennomstrømning er avgjørende for deres eksistens, heller en de rent didaktiske og faglige grunnene.

Vi la opp til forelesninger om sentrale begreper, problemstillinger og diskurser innen de ulike modulene. Disse forelesningene ble utdypet og brutt opp med diskusjoner, gruppearbeid, seminarer og studentframlegg under samlingene. Vi ville legge vekt på at studentene skulle være deltakere i læringsprosessen gjennom aktiv deltakelse i undervisningen. Vi la derfor om til individuelle og gruppebaserte kursoppgaver og til mappeevaluering med flere mindre kursoppgaver. Skrivningen av kursoppgavene skulle være med å binde innholdet innen de enkelte modulene sammen og skape jevnere arbeidsinnsats hos studentene. Samtidig skulle skrivearbeidet opparbeide større innsikt i, og forståelse av, sentrale problemstillinger i hver modul. Slik ville vi skape et integrert forhold mellom undervisnings- og evalueringsformene. Dette skapte et nært forhold mellom den formative og summative vurderingen av studentene. Kursoppgavene var sentrale redskaper i denne sammenbindingen.

Undervisningen strakk seg også utover samlingene. Studentene dannet referansegrupper i samarbeid med faglæreren. Disse referansegruppene skulle være et viktig redskap for studentene i det prosessuelle arbeidet med kursoppgavene innenfor hver modul. Arbeidet i disse gruppene var obligatorisk og skulle gjøre studentene gjensidig avhengig av hverandre. Det ble satt opp rammer for hvordan arbeidet i referansegruppene skulle fungere. Studentene skulle lese hverandres tekster og gi tilbakemeldinger på hverandres tekster før de leverte teksten inn til veiledning, og slik fungere som formativ vurdering. Veiledning med studenter og studentgrupper var en annen viktig form for formativ vurdering. Studentene leverte inn kursoppgavene i flere omganger og fikk tilbakemelding både på det faglige innholdet og på

oppgavens form. Mellom samlingene skulle Classfronter være et viktig redskap i læringsarbeidet. Både for faglig dialog studentene i mellom, og for dialog mellom student og faglærer. Det skulle fungere både som informasjonskanal og som virtuelt klasserom. Vi gjorde verdifulle erfaringer om bruk av både kursoppgaver, referansegrupper og classfronter gjennom året. Vi erfarte at mange studenter, også etter tre års studier på høgskolen, mangler kunnskap om hvordan en faglig tekst skal bygges opp og hvilke formelle krav som stilles til en slik tekst. Dette kan skyldes for liten vekt på oppgaveskriving i allmennlærer- og førskolelærerutdanningen. Det kan også skyldes at det har vært for stort sprik mellom den formative og summative vurderingen tidligere i studieforløpet. Tidligere har oppgaver blitt ansett som formelle arbeidskrav uten at kvaliteten eller arbeidsmengden som har blitt lagt ned i oppgaven har hatt noen vesentlig betydning for om oppgaven har blitt godkjent. En kan hevde dette har ført til at studentene ikke har oppfattet arbeidet med skriftlige oppgaver som en verdifull del av læringsarbeidet, men heller har sett på skriving som en ekstra ”byrde” som har forstyrret i eksamensforberedelsene. Studentenes innsats og entusiasme for oppgaveskriving økte ved at kursoppgavene ble det sentrale grunnlaget for vurderingen av studentenes ferdigheter. Den formative vurderingen underveis i skriveprosessen var viktig i denne prosessen og stimulerte til forbedret sluttresultat.

6.0 Studentene på samfunnsfag

Samfunnsfag har hatt stabil og god rekruttering etter at samfunnsfaget ble utvidet til en årsenhet høsten 2001 da samfunnsfag 1 og 2 fikk ny fagplan i tråd med rammeplanen for allmennlærerutdanningen. Tidligere hadde studentene muligheter for å studere 5 eller 10 vekttall fordelt på to ulike fag, samfunnsfag 2 og 3. Dette var to selvstendige fag som ikke kunne bindes sammen eller utvides til en årsenhet. Etter omleggingen høsten 2001 ble det mulig å ta en halvårsenhet eller en årsenhet i samfunnsfag. Studentene rekrutteres hovedsakelig fra allmennlærerutdanningen. Det er mange studenter på fjerde året som tar samfunnsfag som valgfag. Enkelte studenter starter med å ta samfunnsfag som sitt første år på allmennlærerutdanningen, andre har forsøkt å ta faget på deltid ved siden av det ordinære studieløpet. Fra høsten 2002 ble samfunnsfaget også tilbudt som fordypningsfag for studenter på tredje året av førskolelærerutdanningen. Vi fikk også flere studenter utenom de to lærerutdanningsforløpene da faget ble modulisert høsten 2002, blant annet lærere i etter- og videreutdanning og studenter utenom undervisningssektoren, bl.a. journalister. Faget har et stort potensiale som etter- og videreutdanningstilbud både for undervisningssektoren og for

andre i både offentlig- og privat sektor fordi faget er fleksibelt organisert der de ulike modulene kan tas som selvstendige enheter.

Tabellene 1, 2 og 3 som jeg kommer inn på under, bygger på karakterlister og klasselister i perioden 2000 til 2003. Tabellen under (tab.1) viser antall påmeldte studenter på samfunnsfag de siste årene. Med "påmeldte studenter" menes studenter som begynte på laveste resultatbærende enhet i hht fagplanen for studiet / emnet. Det vil si at alle studenter som begynte på en årsenhet, halvårsenhet, eller bare tok en deleksamen er registrert som påmeldt. Det betyr at studenter som her er registrert som påmeldt ikke nødvendigvis hadde intensjoner om å fullføre hele års- eller halvårsenheten. Siden samfunnsfaget ble utvidet til en årsenhet høsten 2001 har faget hatt rundt 30 påmeldte studenter, noe over 30 på samfunnsfag 1, noe under på samfunnsfag 2. At det er færre studenter på samfunnsfag 2 kan forklares med at en del studenter på allmennlærerutdanningen tar to ulike halvårsenheter som fordypning, og kombinerer en halvårsenhet i samfunnsfag med en halvårsenhet i et annet fag. Studentene på FU skal bare ha en halvårsenhet fordypning. Andre studenter har bare hatt behov for en halvårsenhet for å oppnå ønsket kompetanse. I tillegg går samfunnsfag 2 i vårsemesteret, og de fleste studenter begynner studiet i høstsemesteret. Antallet påmeldte studenter er i tabellen under fordelt på halvårsenhetene samfunnsfag 1 og 2 fra høsten 2001. Tallene for 2000/våren 2001 er fordelt på samfunnsfag 2 og 3.

Antall påmeldte studenter	
Semester	Antall stud.
Vår 2000	20 (5vt)
Høst 2000	14
Vår 2001	18
Høst 2001	33
Vår 2002	29
Høst 2002	34
Vår 2003	26
Høst 2003	46

Tab.1 viser påmeldte studenter på samfunnsfag 1 og 2 (3) fordelt på semester i perioden 2000 – 2003.

Andelen studenter som har gjennomført samfunnsfag har vært relativt høy i perioden 2000 – 2003 (tab.2). Tar vi utgangspunkt i antallet påmeldte studenter har ca.82% av studentene tatt avsluttende eksamen for alle vektallene i hver halvårsenhet. Det betyr at i gjennomsnitt har

bare ca. 18% av studentene som begynte på samfunnsfaget 1 eller 2 i perioden ikke gjennomført alle vekttallene i den aktuelle halvårsenheten. Tabellen under viser antallet studenter som har gjennomført alle vekttallene/studiepoengene på hver halvårsenhet, og hvor stor prosentandel av påmeldte studenter som gjennomførte alle vekttallene i henholdsvis samfunnsfag 1 og 2 fra høsten 2001, og for samfunnsfag 2 og 3 i 2000 og våren 2001. Som vi ser har andelen studenter som har gjennomført studiet siden høsten 2001 vært på rundt 85%.

Antall ferdige studenter		
Semester	Total	%
Vår 2000	15 (5vt)	75%
Høst 2000	12 (vår01)	86%
Vår 2001	11	61%
Høst 2001	31	94%
Vår 2002	24	83%
Høst 2002	26	87%
Vår 2003	21	81%

Tab.2 viser antallet ferdige studenter – eller de som har tatt alle vekttallene/studiepoengene i hver halvårsenhet, totalt og prosentvis, på samfunnsfag 1 og 2 (3) fordelt på semester i perioden 2000 – 2003.

Ser vi på eksamensresultatene fra 2000 og fram til våren 2003 (tab.3) ser vi at karakterene har ligget rundt 2.8 – 2.9 fram til innføringen av bokstavkarakterer. Etter innføringen av bokstavkarakterer har snittresultatet vært B og C henholdsvis høsten 2002 og våren 2003. Karaktergjennomsnittet er beregnet ut fra de beståtte eksamenene. De kandidatene som har strøket på eksamen er dermed ikke tatt med i snittkarakteren. Dette betyr at den oppgitte gjennomsnittskarakteren ville vært dårligere medregnet de studentene som strøk. Det er vanskelig å se endringer i resultatene etter omleggingen av evalueringsformen. Dette skyldes delvis omleggingen til bokstavkarakterer, delvis at bokstavkarakterer bare har blitt brukt i to semestre og delvis at kildematerialet er lite. En kan vanskelig omregne tallkarakterer til bokstavkarakterer fordi det ikke finnes noen omregningsmodell. Tidligere lå gjennomsnittskarakteren rundt 2.85, medregnet de som strøk vil den være dårligere. Nå ligger snittkarakteren midt mellom B og C, noe en kanskje kan antyde tilsvarer 2.6 – 2.7 i tallkarakter. Dette er en omregning basert på skjønn. Tendensen til forbedring av resultatene fra høsten 2002 baserer seg på kun to eksamensresultater, fra høsten 2002 og våren 2003, og kan derfor ikke sies å representere en klar utvikling.

Prosentandelen som ikke har bestått har variert fra semester til semester fra 5% på samfunnsfag 3 våren 2000 til 31.25% på samfunnsfag 2 våren 2000. Prosentandelen er regnet ut fra antallet oppmøtte studenter på eksamen. Flere studenter har hatt ugyldig fravær fra eksamen og kommer i tillegg til andelen ikke bestått. Disse er ikke tatt med i denne oversikten. Det en kan legge merke til er at etter innføringen av de nye evalueringsformene (kursoppgaver og mappevurdering) høsten 2003 har alle studentene bestått faget. Dette kan skyldes at de som tidligere møtte opp til eksamen, men ikke besto, nå har latt være å levere inn kursoppgaven og således ikke blitt registrert som ikke bestått. Dette er nok hovedforklaringen på at ingen har blitt registrert som ikke bestått i 2002/03. I stede for å møte opp på eksamen og få ikke bestått karakter, registreres disse studentene nå som ikke møtt / ikke levert. En tilleggsforklaring kan være at studentene har mestret den nye evalueringsformen bedre enn den gamle. Studentgruppa har dermed samla sett fått bedre karakterer i snitt enn tidligere, og ingen studenter har fått ikke bestått. En slik utvikling vil i såfall være i tråd med den utviklingen Mjøs-utvalget (NOU 14: 2000) viser, der fag med tettere oppfølging og evaluering underveis har større gjennomstrømning.

Gjennomsnittets eksamenskarakter		
Semester	gj.kar	% stryk
Vår 2000	3.02 (5vt)	31.25%
99/00	2.87	5.00%
Vår 2001	2.87	18.20%
Høst 2001	2.69	21.42%
Vår 2002	2.95	10.34%
Høst 2002	B	0.00%
Vår 2003	C	0.00%

Tab.3 viser gjennomsnittets eksamenskarakter og andelen studenter som ikke besto eksamen fordelt på semester.

Den gjennomsnittlige karakteren er snittet av de som besto eksamen, de som ikke besto eksamen er holdt utenom. Den reelle snittkarakteren, medregnet de som ikke besto, vil derfor være dårligere enn her vist. Andelen stryk er beregnet utfra oppmøtte studenter på eksamen/ andelen som leverte kursoppgave.

7.0 Evaluering av samfunnsfag 2002/03

Som et ledd i utviklingen av samfunnsfag er det viktig å evaluere faget både underveis og ved slutten av studieåret. Det er for det første viktig å evaluere faget i et utviklingsperspektiv.

Evalueringen bør være en viktig del i eventuelle revideringer av både fagplanens struktur og

innhold. Også som ledd i egen faglig utvikling er slik evaluering viktig (Handal 1996). For det andre er evalueringen viktig for å måle studentenes oppfatning av studiets kvalitet. En kan hevde at fornøyde studenter er kvalitativt bedre studenter enn misfornøyde studenter. For det tredje er det viktig å evaluere faget i et rekrutteringsperspektiv. Å skape et studium som studentene er fornøyd med er viktig fordi fornøyde studenter anbefaler faget til andre studenter. I denne rapporten er evalueringen av studiet også viktig for å kunne danne seg et bilde av i hvilken grad innføringen av kvalitetsreformens idealer innenfor HiFs rammer har vært vellykket.

Det er først og fremst undervisningskvalitet og resultat kvalitet som har blitt evaluert. Når det gjelder resultat kvaliteten er det evalueringene som blir særlig gransket. Under vil jeg først kort redegjøre for hvilke evalueringmetoder jeg har brukt, eller på hvilken måte studentene har evaluert samfunnsfaget i 2002/03. Så tar jeg for meg evalueringen studentene har gjort av faget. Jeg drøfter evalueringen deres underveis og ser den i sammenheng med kvalitetsreformen og den forståelsen, de rammene og ressursene HiF har definert som gjeldende for innføringen av reformen her på HiF.

7.1 Undersøkellesmetoder

Jeg vil i det følgende komme inn på studentenes evaluering av samfunnsfaget etter omleggingen av fagplanen høsten 2002. Evalueringen har blitt gjennomført med to ulike metoder. For det første har studentene svart anonymt på et åpent evalueringsskjema, for det andre har fem utvalgte studenter latt seg intervju om studieåret. Ved å bruke evalueringsskjema med åpne spørsmål har jeg prøvd å få fram et representativt bilde av hva studentene på samfunnsfag syntes om studieåret 2002/03. Ved å intervju fem studenter mer inngående om deres erfaringer fra studieåret har jeg villet få fram en dypere forståelse for hva studentgruppa syntes var positivt og negativt med studieåret.

Evalueringsskjemaet (vedlegg 1) har blitt delt ut som devaluering av undertegnede undervisning, samt som evaluering av fagets struktur. Jeg har spurt om hva studentene synes om modulenes innhold, om fagplanens struktur, om undervisningsformene og om evalueringene som er brukt. Videre har de svart på hvordan de synes læringsarbeidets organisering har fungert, hvordan referansegruppene har fungert og hvordan bruken av Classfronter har fungert. Studentenes arbeidsvaner har også blitt undersøkt. Jeg har spurt

hvordan de vurderer sin egen innsats i studieåret 2002/03. Hvordan arbeidet de dette studieåret sammenlignet med tidligere år? Har de nye evalueringsformene og fagets oppbygging påvirket deres arbeidsvaner? Hvilke fordeler og ulemper så studentene med de nye evalueringsformene og den nye organiseringen? Hvilket utbytte syns studentene de har fått av studiet? Skjemaet har vært åpent i den forstand at studentene har formulert egne svar uten faste svaralternativer. Slik evaluering av studiet har jeg hatt underveis og som sluttevaluering de tre årene jeg har hatt undervisning på faget.

Evalueringskjemaet for studieåret 2002/03 ble lagt ut på samfunnsfag sine Classfronter-sider på tampen av vårsemesteret 2003. Tidligere år har de blitt delt ut i undervisningen på slutten av siste samling. At skjemaet kun ble distribuert på Classfronter kan være en forklaring på at svarprosenten var lav i forhold til tidligere år. Kun 10 av 26 studenter svarte på skjemaet. Tidligere har svarprosenten vært vesentlig høyere. I tillegg var det uheldig at skjemaet ble lagt ut på Classfronter sent i semesteret fordi studentene da ikke lenger brukte fronter som en viktig informasjonskilde. Dette førte til at mange studenter ikke var klar over at et slikt skjema lå på Classfronter. For det andre ble terskelen for å svare på og levere skjemaet høyere. Nå måtte de aktivt søke informasjonen om skjemaet, de måtte selv laste det ned og selv sende skjemaet elektronisk til meg. Samtidig ble presset på å levere inn evalueringen vesentlig lavere ved å ha skjemaet på fronter. Følelsen av forpliktelse til å svare ble mindre for mange når de var hjemme og ikke i et klasserommiljø. Å bruke 15 minutter av en undervisningssamling, der størstedelen av klassen er samlet i undervisningssituasjon, og der studentene får utdelt skjemaet, ville gjøre at flere hadde følt seg forpliktet til å svare, samtidig som terskelen for å levere hadde vært lavere enn ved innlevering på fronter. Den relativt lave svarprosenten på evalueringen 2002/03 gjør at materialet basert på evalueringskjemaet er lite. I tillegg kommer at når terskelen for å svare på skjemaet er relativt høy er det sannsynlig at det er de mest aktive studentene som har svart, mens de mindre aktive enten ikke har sett skjemaet, eller ikke svart på det. De studentene som har svart kan imidlertid sies å representere et bredt utvalg av studentene hvis en ser på sluttresultatene til de som leverte evalueringen. En kan stille spørsmål ved om utvalget er representativt for studentenes samlede vurdering av faget. Selv om representativiteten ikke er så god som ønskelig, mener jeg evalueringen likevel kan gi en god pekepinn på hva studenter ved samfunnsfag 60 studiepoeng 2002/03 har vært fornøyd og misfornøyd med.

For å gi et mer utfyllende bilde av, og økt innsikt i, hvordan studentene mottok den nye fagstrukturen ble også fire studenter intervjuet etter en intervjuguide som i stor grad tok utgangspunkt i de samme problemstillingene som evalueringsskjemaet, men med flere muligheter for å utdype og kommentere utover evalueringsskjemaets begrensninger. Ved å intervju studentene fikk jeg en grundigere og mer utfyllende innsikt i studentenes syn på faget. Intervjuobjektene ble valgt ut etter kjønn, alder, studenterfaring og hvilket studieforløp de tok samfunnsfag i. To studenter, en kvinne og en mann, tok faget som valgfag fjerde året av allmennlærerutdanningen. En student (kvinne) tok de første 30 studiepoengene av faget som fordypningsfag tredje året av førskolelærerutdanningen og de resterende 30 studiepoengene som videreutdanning. En student (mann) tok faget som et frittstående studie. Utvalget av studentene ble gjort for i størst mulig grad å gjenspeile hele klassens sammensetning og slik være et representativt utvalg av klassen. I intervjusituasjonen er ikke intervjuobjektene anonyme. Dette kan være en begrensende faktor for studentenes kritiske vurderinger av faget. Intervjuene er imidlertid gjort etter at karakterene på alle modulene er offentliggjort noe som kan sies å minke faren for at studentene ikke tør å evaluere faget på en kritisk måte. Selv om dette minker faren for at studentene ikke tør være ”ærlige”, skal en ikke avskrive at faglig autoritet, og de ulike rollene mellom intervjuer og intervjuobjekt, kan føre til at studentene ytrer seg mindre kritisk enn de er.

7.2 Studentenes evaluering

Jeg vil nå komme inn på studentenes svar på evalueringsskjemaet og i intervjuet. Fagets struktur og innhold henger nøye sammen med undervisnings- og evalueringsformene som vi bruker på faget. Jeg har valgt å samle svarene i tre kategorier og drøfte dem hver for seg. Mange av studentenes tilbakemeldinger på for eksempel hvordan de syntes fagets struktur var har også relevans for hva de syntes om fagets evalueringsformer. Til tross for dette mener jeg at framstillingen blir klarere for leseren, og at tolkningen av evalueringen blir lettere, ved å dele inn i følgende kategorier. For det første har jeg sett på hva de syns om fagets struktur, oppbygging og innhold, og om de har merket endring fra andre fag de har tatt tidligere. Det er viktig å evaluere dette fordi det er et av kvalitetsreformens kjernepunkt med hensyn til undervisningskvalitet (se pkt.2.3.) For det andre har jeg sett på hva de syns om undervisningsformene som er brukt, og hvordan de sammenligner disse med tidligere brukte undervisningsformer. Jeg kommer her bl.a. inn på veiledning og bruken av referansegrupper og Classfronter. For det tredje har jeg sett på hva studentene syns om omleggingen av

evalueringsformene. Undervisnings- og evalueringsformene er kanskje de punktene som berører studentenes hverdag i størst grad. Disse punktene i kvalitetsreformen skapte også de største endringene i fagplanene og i læringsarbeidets hverdag i møtet mellom student og lærer. Arbeidsvanene til studentene og endringer i arbeidsvanene er en viktig del av drøftingen av studentenes syn på undervisnings- og evalueringsformer. Å undersøke endringer i arbeidsvanene er viktig fordi et av kvalitetsreformens mål er å gjenreise heltidsstudenten, øke studentgjennomstrømningen og effektiviteten i studieforløpene. Jeg har valgt å flette både svarene fra evaluerings skjemaene og intervjuene inn i hver enkelt kategori.

7.2.1 Fagets struktur, oppbygning og innhold

Studentene mente fagets oppbyggingen i moduler var svært positiv. Faget ble mer oversiktlig. Det var også positivt at modulene var avsluttende, dermed kunne en gjøre seg ferdig med modulene underveis samtidig som en trakk med seg kunnskapen over i neste modul uten å ha en avsluttende eksamen hengende over seg. Slik ble studentenes fokus på det faglige innholdet også skarpere påpekte flere av studentene. En student sier: ”Tidligere store kurs har ofte medført at studentene mister litt av fokus underveis, og derfor blir det litt mye krampeaktig eksamenslesing og tilfeldigheter som rår med hensyn til hva vi lærer og hvilket forhold vi får til det enkelte fag.” Fleksibiliteten i fagets oppbygging ble også trukket fram som positiv. Det at en selv kan velge hvilke og hvor mange moduler en vil ta ble sett på som positivt. Studentene trakk også fram at presset ble mindre ved at fagplanen var oppbygd av moduler fordi studenten da kunne gjøre seg ferdig med modulene underveis og slik slippe å måtte reprodusere hele pensum i en slutteksamen etter 30 eller 60 studiepoeng. Studentene var også enige om at den nye fagstrukturen hadde endra arbeidsvanene deres. Flere studenter trakk fram at de hadde jobbet mer intensivt med kursoppgavene og at de hadde måttet bruke mer tid på å lese og studere pensum enn tidligere. De hadde også kunnet konsentrere seg om mer avgrensede deler av pensum enn tidligere. Nå kunne studentene studere pensumet til en modul før en gikk over på neste modul. Flere studenter mente at sluttresultatet for studenten, både når det gjaldt samlet slutt karakter og når det gjaldt anvendbar kunnskap, ble bedre ved å ha avsluttende moduler underveis i stede for å ha en stor avsluttende eksamen. Dette fordi arbeidsinnsatsen ble større og jevnere fordelt utover studieåret, eksamensnervene ble borte og fordi arbeidet med kursoppgaver var mer spennende enn avsluttende eksamen. Videre mente de at fordelene med moduler var at en fikk satt seg bedre inn i de ulike temaene, og at en dermed fikk bedre innsikt og forståelse i fagområdet. Ingen studenter trakk fram noen

ulemper med å ha faget oppdelt i moduler kontra slik det var før, da en dro med seg alle fagets emner til en stor avsluttende eksamen.

De fleste studentene så det som positivt at studiet er samlingsbasert. Denne fleksibiliteten var viktig, særlig for de som tok faget som etter- eller videreutdanning ved siden av jobb. En student påpeker at dette gir lærere i jobb muligheter til å kombinere jobben med studier. En student mente imidlertid at 8 samlinger var for få på 60 studiepoeng. En økning i antallet samlinger vil imidlertid gå ut over fagets fleksibilitet og dermed svekke rekrutteringa til faget. Å øke antallet samlinger, og dermed også forelesningsdelen, kan også ansees som å stride mot kvalitetsreformens intensjon om å minke forelesningsformen til fordel økt bruk av studentaktive læringsformer. En ville måtte skjære ned på de studentaktive læringsformene hvis større deler av den studentrelaterte tiden hadde blitt bundet opp i flere samlinger.

Studentenes vurdering av innholdet i modulene var gjennomgående positive. De syntes innholdet var interessant, spennende og relevant for deres framtidige virke som lærere og førskolelærere. Særlig ble det trukket fram som positivt at studiet har en regional profilering der problemstillinger med utgangspunkt i nordområdene og Finnmark er viktige. Det ble også trukket fram at sammenhengen mellom de ulike modulene var god og at de ble bundet sammen på en fornuftig måte. En student påpekte likevel at innholdet i enkelte av modulene var vanskelig. Studenten hadde ikke utdypet hva hun/han mente var vanskelig, men modulene har en teoretisk vinkling med mange faglige begrep og diskurser som kan framstå som tunge og teoretiske og som studentene må bruke tid og krefter på å fordøye. En annen student mente studiets første 30 studiepoeng besto av for mye historie på bekostning av samfunnsvitenskapelige vinklinger. Studenten etterspurte flere samfunnsvitenskapelige problemstillinger, noe studenten mente de siste 30 studiepoengene hadde mer av.

7.2.2 Undervisningsformene

Jeg vil først ta for meg studentenes syn på undervisningsformene. Jeg vil komme inn på undervisningen i samlingene, veiledning av kursoppgaver, bruken av Classfronter og arbeidet i referansegrupper. Jeg vil deretter ta for meg studentenes syn på evalueringsformene som ble brukt på samfunnsfag.

Studentene var i hovedsak fornøyde med undervisningsformene som ble brukt på samlinger. Inndelingen i forelesninger, gruppearbeid, diskusjoner og seminarer var positiv fordi det både ga oversikt over faglige diskusjoner og begreper, samtidig som det ga forståelse av, og innsikt i faglige problemstillinger. I hovedsak kom det fram i evalueringen at studentene mente at undervisningen var variert, noe som førte til at de intensive samlingene ikke ble kjedelige og ensformige. Oversiktsforelesningene ga studentene god hjelp til sitt nærstudie av de ulike temaene, mente flere studenter. En student påpekte imidlertid at noe av gruppearbeidet ble amputert fordi klassen ikke var fulltallig til alle tider. En annen student påpekte at samlinger over to og en halv dag med 18 timer undervisning kunne føre til at forelesningene ble lange og ensformige fordi det var mye man skulle gjennom på kort tid. Tidspresset på samlingene gjorde også at det kunne bli liten tid til diskusjoner og bearbeidingen av de ulike temaene. En tredje student etterlyste at studentene var bedre forberedt til undervisningen, særlig til diskusjoner og gruppearbeid, og foreslo at det i større grad ble lagt ut temaer og oppgaver på Classfronter som kunne hjelpe studentene i forberedelsene til samlingene.

Jeg spurte studentene om hvordan de syntes veiledningen de hadde fått på kursoppgavene hadde vært. Veiledning har etter omleggingen av fagplanen blitt en vesentlig større del av undervisningen. Studentene har fått flere individuelle veiledninger per kursoppgave gjennom studiet. Studentene ser ut til å ha vært fornøyd med denne veiledningen. Studentene har ikke vært mer konkret i sin evaluering av veiledningen enn at de sier de har vært ”svært fornøyd”, at den var ”veldig tilfredsstillende” og at den var ”bra”. Dette er karakteristikk som går igjen. En student påpeker imidlertid at veiledningen var bra fordi den var ”åpen” og overlot til studenten selv å formulere problemstilling og tema. Veiledningen var rettledning av studentenes påbegynte arbeid, mer enn en oppskrift på hvordan oppgaven skulle skrives. Mye av veiledningsarbeidet på den første oppgaven gikk til å forbedre oppgavens form. Særlig FU-studentene mente de hadde relativt liten trening i å skrive faglige tekster fordi de ikke følte at de hadde blitt ”prøvd” ut, eller blitt satt krav til ved innlevering av oppgaver tidligere i studieforløpet sitt. Etter hvert som studentene hadde forstått viktigheten av å oppfylle de formelle kravene til teksten og til oppbyggingen av den, kunne veiledningen i større grad konsentrere seg om oppgavens faglige innhold.

Også bruken av Classfronter har blitt evaluert. Alle studentene mente at Classfronter var et svært viktig møterom i et samlingsbasert studie som samfunnsfag. Både for møter mellom lærer og student og som møteplass studentene i mellom. Flere studenter mente at Classfornter

burde vært brukt enda mer aktivt, både av underviserne og av studentene selv. Classfronter fungerte først og fremst som informasjonskanal og i mindre grad som kommunikasjonskanal. Studentene mente at informasjonen, lenkene og dokumentene som ble lagt ut var svært nyttige. Samlingsplaner, lenker til artikler og til nettsider, samt faglige dokumenter ble lagt ut på klasserommet. Alle studentene brukte denne kanalen aktivt for å hente informasjon. For å få Classfronter til å fungere som informasjonskanal var det viktig at vi som undervisere la ut informasjon og tips med jevne mellomrom, helst to - tre ganger i uka, slik at studentene ble tvunget til å bruke verktøyet. Det var også viktig at vi konsekvent brukte Classfronter som informasjonskanal og ikke brukte andre kanaler i tillegg. Noen studenter mente det burde legges ut notater og stikkord fra forelesningene i større grad enn det ble gjort. Studentene var også fornøyde med oppgavene som ble lagt ut på fronter. Disse oppgavene skulle fungere som hjelp i lesingen og forberedelsene til samlingene. Det var imidlertid svært få studenter som benyttet seg av sjansen til å legge ut sine svar på disse oppgavene på Classfronter. Som læringsarena fungerte Classfronter sånn sett dårlig. Nettmøter og oppgavebesvarelser fungerte ikke, noe som kan ha sammenheng med at oppgavene og møtene ikke ble gjort forpliktende nok. En annen grunn kan være at teknologien kom i veien for mange av studentene og ble et hinder for læring i stede for et hjelpemiddel.

Å bruke classfronter aktivt som annet en informasjonskanal kan synes å være en barriere for mange av studentene. Dette kan være et uttrykk for at studentene var redde for å eksponere seg på nettet. Det er trolig at terskelen for å legge ut et skriftlig svar på Classfronter er større enn å svare på samme spørsmål muntlig i en undervisningssituasjon, fordi vekten av skriftlige uttrykk veier tyngre enn muntlige uttrykk. Evalueringen viser også at flere studenter mente at studentgruppa var for lite aktiv i bruken av Classfronter som diskusjons- og kommunikasjonsmiddel. Disse studentene mente også at underviserne i større grad burde oppmuntre studentene til å svare på oppgaver skriftlig ved å legge ut flere oppgaver på fronter. Heller ikke kommunikasjonsmidlene *Chat* og *Forum* ble mye brukt. En student mente hver referansegruppe burde ha hvert sitt rom på Classfronter der de kunne respondere og drøfte hverandres oppgaver. Studenten mente e-mail systemet ikke er et godt nok hjelpemiddel til denne typen kollegial veiledning. En student påpekte at tekniske problemer med Classfronter noen ganger kunne være til hinder for at studentene kom seg inn på systemet.

Studentene ble delt inn i referansegrupper ved semesterstart. De delte selv inn i grupper som ble godkjent av faglærerne. Intensjonen med referansegruppene var at studentene skulle drive kollegaveiledning av hverandre i gruppa. Gruppemedlemmene skulle lese igjennom sine medstudenters tekster og gi kommentarer på oppgavens form og innhold. Studentenes evaluering av referansegruppene varierte mye, noe som nok gjenspeiler de erfaringene de hadde fra hvordan deres referansegruppe fungerte. Alle studentene var enige om at slike referansegrupper var et nyttig instrument for læring hvis det fungerte etter hensikten. En student mente at uten referansegruppas oppbakking hadde hun/han kanskje sluttet på studiet. For denne studenten fungerte referansegruppa svært godt. Tidsfristene som hennes/hans gruppe satte for når tekstene skulle være ferdig for gjennomlesning gjorde at studenten kom tidligere i gang med skriveingen, og at hun/han dermed fikk gjennomarbeidet teksten bedre. Referansegruppa hadde for denne studenten en oppdragende effekt som presset henne/ham til å arbeide mer med kursoppgaven. En student mente arbeidet i referansegruppa var svært nyttig fordi det ga viktig erfaring i å lese og kommentere andres tekster. Dette gjorde studenten mer fokusert og skjerpet i sin lesing. Studenten mente videre at å være veileder for medstudentene hadde gitt god læring som hun/han kunne trekke med seg i sin framtidig lærergjerning i skolen, der veiledning av elever er en viktig arbeidsoppgave. Det ble også trukket fram at ved å lese medstudentenes oppgaver fikk en interessante innspill og ideer til hvordan en selv kunne angripe tema for oppgaven. Altså kunne referansegruppa fungere som idebank for gruppemedlemmene.

En student mente at arbeidet som veileder for sine medstudenter virket forstyrrende inn på arbeidet med egen oppgave. Tidspresset på å levere kursoppgaven var stort, og arbeidet som veileder virket som en ekstrabelastning. Dette tidspresset førte til at arbeidet som ble lagt ned i veiledning av medstudentene ble ofret til fordel for arbeid med egen oppgave. En annen mente at studentene burde fått bedre opplæring i hvordan de skulle veilede sine medstudenter. De hadde liten trening i å gi konkret tilbakemelding til sine medstudenter på innhold og form i oppgaver. Hvordan skulle de gi konkret tilbakemelding på oppgavene? Studentene fikk lite opplæring i hvordan de skulle veilede. De fikk en kort smørbrødtype med tips til hva de skulle se etter i teksten, både med tanke på tekstens form og dens innhold. Majoriteten av studentene hadde tre år på allmennlærerutdanningen bak seg og har i de foregående årene hatt undervisning i veiledning, og skal ha både teoretiske og praktiske kunnskaper om emnet. Tanken var at de skulle få øvelse i å praktisere veiledning. I ettertid kan en si referansegruppene fungerte som øvelse i hvordan en veileder. I mange grupper fungerte det

mindre bra som hjelp til oppgaveskrivingen. Dette fordi tilbakemeldingene studentene ga hverandre ofte var generelle og upresise, og fordi tilbakemeldingen ofte bar preg av ikke å være gjennomarbeidet. Mange studenter la for lite arbeid i sin kollegaveiledning. Det var derfor vanskelig å skape den gjensidige avhengigheten mellom studentene i referansegruppene fordi de var på ulike kunnskapsnivå og fordi de ikke stolte på "verdien" av hverandres tilbakemeldinger. Ideelt sett bør en i framtiden bruke mer tid på å gi en klarere innføring i hva det innebærer å være veileder for sine medstudenter.

7.2.3 Evalueringsformene

Den omleggingen i fagplanen som studentene kanskje merket best i forhold til tidligere studier var omleggingen av evalueringsformene. Det er kanskje også denne omleggingen studentene er mest opptatt av fordi de er opptatt av karakterene sine. All summativ vurdering er i den nye fagplanen knyttet til innleveringer av kursoppgaver og mappetekster. Nå utgjør kursoppgave i gruppe med individuell muntlig samtale, individuelle kursoppgaver og individuell mappinnlevering evalueringsgrunnlaget. Studentenes erfaring med evaluering fra tidligere studier har vært at den avsluttende skoleeksamen har utgjort den vesentligste delen av vurderingsgrunnlaget. Alle studentene ønsket overgangen til evaluering underveis i studiet velkommen. Studentene mente de lærte mer av å skrive oppgaver underveis i studiet, enn av å pugge til en avsluttende eksamen. Studentene arbeidet mer og jevnere enn tidligere da de ofte hadde startet lesingen tett oppunder eksamen. Nå arbeidet de grundigere med pensum. "Det var mer krevende for meg som student" mente en fordi hun/han arbeidet mer enn tidligere. En student mente at denne typen evaluering ga et riktigere bilde av studentenes kunnskapsnivå. Studentene fikk betalt for den innsats og energi de la ned i kursoppgavene. Kunnskapen om de ulike faglige temaene og problemstillingene ble bedre, forståelsen av årsaker, konsekvenser og sammenhenger ble bedre når en anvendte litteraturen i kursoppgavene enn når pensum ble lest til en eksamen. Pensumet ble aktivisert og brukt, ikke passivt lest og reproduisert mente studenten. De som jobbet jevnt underveis fikk bedre betalt for innsatsen med denne typen evalueringsform enn de risikerte å få ved en skoleeksamen mente en student. En annen fordel som også ble trukket fram var at studentene ble prøvd grundig i langt flere deler av pensum enn ved en skoleeksamen der en trakk ut et tema som en ble prøvd i. Dermed kunne en ikke gamble på å lese noen deler av pensum bedre enn andre for så å håpe at en ble prøv i bare dette tema på eksamen. Studentene mente dermed at kvalitetssikringen av studentenes kunnskaper var vesentlig bedre med de nye evalueringsformene. En positiv effekt

av de nye evalueringsformene ser altså ut til å være at studentenes holdning til læringen endres. Fordelene med å lese og arbeide jevnt og relativt mer enn tidligere blir mer åpenbare og nødvendige. En student sier: ”fordelen er helt klart at man kan jobbe seg opp til gode vurderinger gjennom hele året i stede for at alt er avhengig av om du har en god nok dag på eksamen.” Dette illustrerer to poenger. For det første en holdningsendring til det å studere, der forståelsen for å ha en jevn og høy arbeidsinnsats blir større. For det andre viser det at å innføre kursoppgaver fører til at studentene forventer at sluttresultatet, i form av karakterer, blir bedre. Det kan se ut til at denne forventningen om at karakterene blir bedre ved jevnere jobbing stemmer hvis en sammenligner karakterene fra 2002/03 med tidligere resultater (se tab.3). Mange studenter trekker med andre ord fram motsetningsforholdet mellom skippertaksmetoden, der en starter lesingen like før eksamen, og en jevnere arbeidsbelastning, der en anvender pensum når en skiver kursoppgaver. De foretrakk alle den siste metoden, selv om det hadde ført til at de arbeidet mer enn de hadde gjort på fag de hadde tatt tidligere.

En student mente imidlertid at rekkefølgen på evalueringsformene burde endres. De to første kursene på høsten ble evaluert med en individuell kursoppgave. Studenten mente at den første evalueringen de møtte i studiet heller burde være innlevering av mappetekster. Mappedinnlevering som evalueringsform ble først brukt i vårsemesteret. Årsaken til at studenten mente det ville være fordelaktig å starte studieåret med mappeevaluering var at hun/han mente denne evalueringsformen ga best skrivetrening. I arbeidet med mappetekstene fikk studentene tilbakemeldinger i form av veiledning underveis i skriveprosessen fra faglærer og fra sine referansegrupper på alle tekstene som skulle inn i mappa. Denne evalueringsformen var den som ga studentene flest tilbakemeldinger fra faglærer og fra medstudentene i referansegruppene. Dette gjorde at studenten mente denne evalueringsformen var et godt ”kurs” i hvordan en skulle skrive faglige oppgaver, og som ville gi kunnskaper som studentene kunne trekke med seg til de andre kursoppgavene. En student hadde innsigelser mot gruppeoppgaven fordi gruppearbeid ofte fører med seg gratispassasjerer slik at byrdene i gruppa kan bli meget skjevt fordelt. En annen innsigelse fra samme student var at studenten gjennom sine tre år på allmennlærerutdanningen hadde hatt svært mange gruppeoppgaver. Studenten mente dermed at hun/han ikke hadde blitt prøvd nok i individuell oppgaveskriving og derfor manglet erfaring i hvordan de skulle skrive oppgaver på egenhånd. Det kom også fram at flere studenter hadde vært bekymret for at bruken av ekstern sensor var kuttet ut. De så dette som en fare for deres rettssikkerhet ved at de risikerte å få en vurdering som ikke var gjort på objektivt og faglig grunnlag alene. Studentene oppga at de så dette som

et problem da de startet på samfunnsfag. De ga uttrykk for at de mente faren for bruk av ”trynefaktor” var større når evalueringen kun ble gjort internt av deres egne faglærere. Her trakk studentene fram et viktig prinsipielt poeng. Bør bruken av ekstern sensor kuttes så dramatisk som HiF la opp til? Medfører bruken av prosessuelle evalueringsformer at en ikke skal bruke ekstern sensor? Det kom fram at studentenes bekymring for av vurderingen av kursoppgavene deres skulle være farget av andre enn faglige kriterier forsvant når vurderingene var gjort. At studentene følte at deres rettssikkerhet ble ivaretatt på en skikkelig måte på dette studiet, er imidlertid ikke et bevis for at det ikke finnes betenkeligheter ved å kutte bruken av ekstern sensor. At en ikke bruker ekstern sensor skape frykt hos studentene for at deres faglige nivå ikke skal bli rettferdig vurdert. Det kan også skape uheldige relasjoner og situasjoner mellom studenter og faglærer.

Som vi ser oppgir studentene at arbeidsvanene deres ble endret ved innføringen av kursoppgaver og mappetekster som evalueringsmetoder. ”For min del har det helt klart ført til bedre arbeidsvaner. Personlig så har jeg mer faglig utbytte av å skrive en haug med oppgaver, enn å bare gå på forelesninger og ta en eksamen eller tre. Når man skriver oppgaver får man jobbe og smake på stoffet på en helt annen måte enn man ville gjøre med vanlige eksamensforberedelser” sier en student. Forståelsen av at lesing og egeninnsats er svært viktig ser altså ut til å øke når man innfører evalueringsformer som tester studentene underveis. Jeg tror det i denne sammenhengen kan være viktig å trekke inn forholdet mellom summativ og formativ vurdering. Studentenes evaluering av studieåret 2002/03, og erfaringene jeg som faglærer har trukket, er at det er svært nyttig med en nær sammenheng mellom disse to vurderingsformene. Den formative vurderingen består i kontinuerlig og jevnlig tilbakemelding til studenten i form av bl.a. innleveringer, veiledning og annen formell og uformell tilbakemelding. Denne formative vurderingen bør henge nøye sammen med den summative vurderingen. Den summative vurderingen er den vurderingen som ender i en fastsatt karakter for studenten. Når den formative vurderingen underveis i studiet også er en viktig del av arbeidsprosessen som ender med et produkt som skal vurderes til karakter ser studentene nytten i disse formene for formativ vurdering. Jeg tror en på bakgrunn av de erfaringene denne rapporten har gitt kan stille spørsmålsteget ved om sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering tidligere har vært for utydelig for studentene. Studentene har dermed lagt ned for lite arbeid i de oppgavene som har hatt formativ vurdering. En kan hevde at studentene tidligere ikke har sett den umiddelbare nytten av å legge ned en stor arbeidsinnsats i oppgaver og lignende fordi de ikke har fått betalt for det i form av bedre

karakterer. Nå er imidlertid sammenhengen mellom arbeidsprosessen som har formativ vurdering og produktet som ender med summativ vurdering blitt tydeliggjort. Dette har ført til at studentene nå opplever at økt arbeidsinnsats, som er jevn gjennom året, også fører til godt resultat på den summative vurderingen. En kan hevde at det har en stor oppdragende virkning å binde sammen den formative og summative vurderingen. I tillegg til denne oppdragende virkningen vil effekten være at de studentene som legger ned stor innsats i det arbeidet som har formativ vurdering, gjør det relativt bedre karaktermessig enn de hadde gjort det uten den samme arbeidsinnsatsen. En student sier: ”i forhold til tidligere eksamensform er dette en stor forbedring på mine arbeidsvaner. Jeg har jobbet jevnt og lært mye mer.”

8.0 Oppsummering

Formålene med denne rapporten har vært flere. Gjennom evalueringen av samfunnsfag 60 studiepoeng i studieåret 2002/03 har jeg villet evaluere kvalitetsreformens syn på hva kvalitet er og de idealene som ligger til grunn for reformen. Rapporten har i denne sammenhengen drøftet forståelsen av kvalitetsbegrepet i kvalitetsreformen og ved Høgskolen i Finnmark. Et annet formål har vært å vise hvordan kvalitetsreformens idealer og dens forståelse av kvalitetsbegrepet, samt hvordan de ressursmessige og politiske rammene på HiF har vært styrende for reformen av samfunnsfag 60 studiepoeng. Rapporten har også vist hvordan kvalitetsreformen kan implementeres på fagnivå, og slik innvirke på faglæreres og på studenters hverdag. Rapporten har sist men ikke minst vært et ledd i det pågående utviklingsarbeidet innefor samfunnsfag 60 studiepoeng.

Svarprosenten på evalueringsskjemaet var relativt lav, noe en kan hevde har gått utover evalueringens representativitet. De som har svart på evalueringsskjemaet tilhører imidlertid ikke en spesiell kategori studenter. De representerte begge kjønn, det var både studenter som fikk gode resultater og studenter med mindre gode resultater. De tok faget i ulike studieførlop, og hadde ulik fartstid som studenter. I tillegg til dette ble det gjennomført dybdeintervju med et representativt utvalg studenter. Dette gjør at evalueringen, til tross for lav svarprosent, gir et representativt bilde av studentenes erfaringer med studiet. Rapporten gir oss således viktig kunnskap om gjennomføringen av kvalitetsreformen på fagnivå.

Studentene har i hovedsak vært fornøyd med hvordan samfunnsfaget har blitt omstrukturert med tanke på undervisningskvalitet, resultat kvalitet og programkvalitet.

Undervisningsformene som har vært brukt kan ikke sies å være nye, men de studentaktive læringsformene som diskusjoner, gruppearbeid og individuell veiledning har blitt vektlagt i større grad en tidligere. Studentene har vært særlig fornøyd med at formene for evaluering ble lagt om til kursoppgaver og mappetekster underveis i studiet. De var også fornøyd med veiledningen underveis i arbeidsprosessen. I et slikt perspektiv kan en hevde at undervisningskvaliteten og resultat kvaliteten har blitt bedre fordi studentene mener de har fått større utbytte av omleggingene. Studentene sier videre at omleggingen til moduler er bra fordi de da får gjort seg ferdige med bolker av faget underveis. Dette har ført til at de har kunnet fokusere skarpere på det temaet de har arbeidet med. Også studiets relevans har blitt bedre tilpasset det arbeidet de skal ut i etter endt utdanning. Relevansen har blitt bedre ved at studentene nå føler seg bedre forberedt til arbeidet med undervisning både i førskolen og i den 10-årige grunnskolen på grunn av omleggingen av undervisningsformene og evalueringsformene.

På bakgrunn av den evalueringen vi har gjort, har vi gjort noen endringer i fagplanen med tanke på studieåret 2003/04. Vi har villet gjøre de formative kravene til studentene tydeligere og vi har villet strukturere veiledningen bedre. Dette har vi gjort ved å konkretisere de formative kravene i fag- og semesterplaner, og ved å tallfeste antall veiledninger. Vi har også knyttet noen formative vurderingskrav til Classfronter. Blant annet skal studentene legge ut problemstillinger og prosjektbeskrivelser på fronter. Vi har også lagt ut oppgaver på Classfronter for å få til en mer aktiv bruk av Classfronter. Arbeidet i referansegruppene har i lang større grad blitt formalisert gjennom å knytte arbeidet i dem opp til formative vurderingskrav. Slik vil vi gjøre programkvaliteten bedre ved at studentene får et klarere bilde av hvilke krav som settes til dem.

Kvalitetsreformen forstår kvalitet som et begrep med mange fasetter. Studiekvalitet og utdanningskvalitet er begge kvalitetsbegrep som har vært styrende for arbeidet med kvalitetsreformen både på nasjonalt, institusjonelt og på fagnivå. De ulike aspektene ved kvalitet henger sammen og kan vanskelig sees adskilt, noe som også denne rapporten har vist. De aspektene som særlig har vært viktig i vårt reformarbeid har vært programkvalitet, undervisningskvalitet, resultat kvaliteten og rammekvalitet. Programkvaliteten og rammene HiF satte for hvordan studie- og fagplaner skulle utformes har vært styrende for de organisatoriske grepene vi har gjort i utformingen av den nye fagplanen. Moduleringen av studiet ble gjort fordi vi mente dette var en naturlig måte å følge kvalitetsreformens syn på hvordan fag burde

organiseres. Denne måten å organisere på var også innenfor HiFs forståelse av hvordan fag kunne organiseres. Kvalitetsreformens og HiFs forståelse av undervisnings- og resultat kvalitet har vært avgjørende for de undervisnings- og evalueringsformene vil har valgt å vektlegge i fagplanen. Vi har også blitt tvunget til å ta inn over oss HiFs forståelse av resultat kvalitet som en målbar størrelse, der fagene bør legge opp til effektive og økonomisk rasjonelle lærings- og evalueringsformer som øker gjennomstrømmning av studenter og øker vekttallsproduksjonen. Denne kvalitetsforståelsen har også influert vår måte å organisere, undervise og evaluere på. En kan hevde at markedstenkningen som Stensaker (2000) viser at i stor grad styrer norsk utdanningspolitikk, også har fått gjennomslag i HiFs gjennomføring av kvalitetsreformen på institusjonsnivå. Denne tenkningen har igjen blitt trukket ned på institusjonens fagnivå. Hvert fag må i økende grad tjene penger for å bli opprettholdt. Fag som over tid ikke klarer å rekruttere og produsere vekttall vil bli underlagt stadig større press i framtiden, og vil risikere å bli lagt ned fordi de i et samfunnsøkonomisk perspektiv ikke er kvalitativt gode. Dette henger sammen med sentrale myndigheters og HiFs tilnærming til kvalitet i utdanningen, der utdanningens relevans i et skiftende utdannings- og arbeidsmarked, og vår evne til å produsere et utbytte som står i forhold til statens investeringer, legger de overordnede rammene for virksomheten på institusjonen. Det henger også sammen med ressurstildelingen HiF får fra sentrale myndigheter, der ressursene i økende grad tildeles etter slike effektivitetskriterier. På denne måten virker rammene på makronivå, det nasjonale nivået, styrende på gjennomføringen av kvalitetsreformen på mikronivå, eller på institusjons- og fagnivå.

Når det gjelder rammekvaliteten har ikke de økonomiske rammene vi hadde til rådighet vært styrende i den grad de burde vært det. Da vi utarbeidet undervisnings- og evalueringsformene vi skulle bruke i faget, var de økonomiske rammene vi hadde til rådighet underordnet. Dette hang sammen med at vi ikke hadde en helhetlig oversikt over hvilke ressurser omleggingene våre krevde. I ettertid kan en slå fast at ressursbruken har vært større med de nye undervisnings- og evalueringsformene, fordi individuell oppfølging av studenter på mange kursoppgaver er ressurskrevende. Rammene HiF har til rådighet for undervisning for hver enkelt faglærer dekker ikke den økte arbeidsbyrden omleggingen har medført. Det betyr at faglærere må arbeide utover de ressursene som stilles til rådighet, uten at den ekstra arbeidsbelastningen blir kompensert. Her er det med andre ord ulike kvalitetsaspekter som kommer i konflikt med hverandre. Hensynet til undervisnings- og resultat kvalitet går på tvers av rammekvalitet, eller ressursene som er til rådighet for læringsarbeidet. Denne konflikten

var ikke uhåndterlig i 2002/03. Dette skyldes nok flere forhold, jeg vil trekke fram to. For det første var studentmassen vi hadde av høy kvalitet, studentenes forutsetninger for å studere faget var gode, noe som også viste seg i resultatene de oppnådde. For det andre var ikke studentmassen uhåndterlig stor. Vi hadde rundt 25 studenter, en gruppe det var mulig å følge opp innenfor de kvalitetsrammene vi hadde definert for undervisning og evaluering. Med en større studentgruppe, med dårligere inntakskvalitet, vil det ikke være mulig å følge opp de kvalitetsmålene som fagplanen setter innenfor de rammene som HiF gir. I denne sammenhengen ser det ut til at HiF gjennom å redusere FoU-andelen og kutte timetallet per studiepoeng kan frigjøre ressurser til mer undervisning. Dette vil imidlertid beskjære muligheten til å drive forskningsbasert undervisning. Det er mulig å gjennomføre kvalitetsreformen og dens idealer, men ikke innenfor de rammebetingelsene som er til rådighet. Reformen kunne gjennomføres ved at vi som faglærere arbeidet utover de ressursene vi hadde til rådighet. Det er imidlertid urovekkende å se at HiFs inntakspolitikk vanskelig kan forenes med de kvalitetsmålene HiF har satt, og som kvalitetsreformen setter. Det ser ut til at HiFs økonomiske stilling gjør institusjonen avhengig av å ta opp store klasser på enkelte studier og fag. I inneværende studieår har samfunnsfag 45 studenter som skal ha samme individuelle oppfølging som studentene fikk i 2002/03, innenfor tilnærmedesvis samme rammebetingelser. Hvordan dette skal gjøres uten at fagpersonalet pålegges å arbeide mer innenfor samme ressursrammer, eller at en modererer kvalitetsmålene som er satt i fagplanen, er vanskelig å forstå.

Reformarbeidet på samfunnsfag 2002/03 kan sies å ha vært i samsvar med de målene kvalitetsreformen har satt, og som Høgskolen i Finnmark satte seg, med tanke på undervisningskvalitet og resultat-kvalitet. Det kan imidlertid diskuteres om disse målene har blitt nådd ved hjelp av, eller på tross av, de rammebetingelsene som HiF hadde til rådighet for gjennomføringen av reformen. Nå ble samfunnsfag 60 studiepoeng gjennomført et år før reformen for alvor ble satt ut i livet, så det er uforsvarlig å trekke noen konklusjoner om hvorvidt kvalitetsreformen kan gjennomføres i full skala etter de kvalitetsmålene som Stortingsmelding 27 og den nye universitets- og høgskoleloven legger opp til. En kan imidlertid kanskje ane en fare for at reformens vektlegging av målbare resultater i form av gjennomstrømning av studenter, produksjon av studiepoeng og antallet registrerte studenter, kan medføre at fokuset på utdanningens effektivitet blir skarpere enn fokuset på utdanningens kvalitet.

9.0 Kilder og litteratur

9.1 Skriftlige kilder

- Stortingsmelding nr. 27: 2000 – 2001
- Stortingsmelding nr. 16: 2001 – 2002
- Odelstingsproposisjon nr. 40: 2001 – 2002
- NOU 2000: 14 (Mjøs – utvalgets innstilling)
- Handlingsplan for studiekvalitet ved Høgskolen i Finnmark 2002 – 2006
- Forslag til budsjett – kvalitetsreformen 2003 Høgskolen i Finnmark
- Tilskudd til dekking av ekstraordinære utgifter ved innføringen og oppfølgingen av kvalitetsreformen
- Mal for fagplaner Høgskolen i Finnmark
- Sjekkliste for prosedyrer ved revisjon av fag- /studieplaner
- Prosjekt: kvalitetsreformen ved HiF. Internt notat fra direktøren 18.12.2001.
- Notat om framdriften i prosjektgruppene. Fra sekretærene. 28.09.2002.
- Prosjekt: Kvalitetsreformen ved HiF 2002/2003. Informasjonsnotat fra styringsgruppa. 06.03.2002.
- Arbeidsplan for prosjektet ”kvalitetsreformen” 2003/04
- Møtereferat fra 13.06.03. gruppe 2 – prosjektgruppa for vurdering og akkreditering
- Informasjon om arbeidet med kvalitetsreformen ved HiF. Fra styringsgruppa. 08.07.2002.
- Prosjekt: Kvalitetsreformen ved HiF 2002/2003 – arbeidsgruppa for ny studiestruktur. Internt høringsnotat. 02.03.2002.
- Ressurser til gjennomføringen av kvalitetsreformen. Notat til fagpersonalet fra direktøren. 27.06.2002.
- Prosjekt: ”kvalitetsreformen ved HiF. Viktige konsekvenser av ”Kvalitetsreformen i høgere utdanning. 11.07.2002.
- Høringsuttalelse: Oppbygging av og innholdet i de nye bachelorprogrammene / nye arbeids- og evalueringsformer. Fra prosjektgruppa for ny studiestruktur og prosjektgruppa for vurdering og akkreditering. 15.04.2002.
- Eksamenslister og klasselister for samfunnsfag 1 og 2 2001 – 2003, og samfunnsfag 2 og 3 2000.
- <http://odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/hogreutdanning/kvalitetsreformen>

9.2 Muntlige kilder

- Intervju 21.05.03 mannlig student. Fjerde år av allmennlærerutdanningen
- Intervju 20.05.03 kvinnelig student. Fjerde år av allmennlærerutdanningen
- Intervju 20.05.03 kvinnelig student. Tredje år av førskolelærerutdanningen
- Intervju 21.05.03 Mannlig student. Samfunnsfag som frittstående studie
- Samtale 03.11.03 med 1. konsulent Siri Mathiassen ved studieadministrasjonen

9.3 Litteraturliste

P. Gravem: *Basert på det fremste...? Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning. Vurderinger og tilrådinger fra arbeidsgruppe nedsatt av norgesnettrådet.* Rapport 2/1999. Norgesnettrådet.

G. Handal: *Studentevaluering av undervisning. Håndbok for lærere og studenter i høgere utdanning.* Cappelen Akademisk forlag, Oslo. 1996.

P. Lauvås: *Mulige eksamensordninger innen Kvalitetsreformen. Orientering og "brukerveiledning".* Høgskolen i Østfold / Fagområdet for universitetspedagogikk, UiO.

J. C. Smeby: *Undervisning ved universitetene.* Utredninger om forskning og høgere utdanning. Rapport 7/93. NAVFs utredningsinstitutt. Norges forskningsråd. 1993.

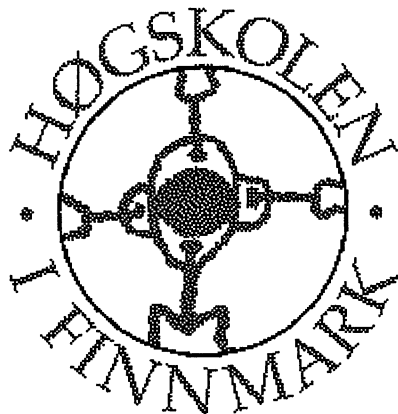
B. Stensaker: *Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989 – 1999.* Rapport 6/2000. NIFU. Oslo. 2000.

B. Rolf, E. Ekstedt og R. Barnett: *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning.* Nye Doxa. Nora. 1993.

10.0 Vedlegg

- Fagplan samfunnsfag 60 studiepoeng 2002/03
- Fagplan samfunnsfag 60 studiepoeng 2003/04
- Skriftlig evalueringsskjema
- Intervjuguide for muntlig evaluering

HØGSKOLEN I FINNMARK



FAGPLAN

SAMFUNNSFAG 60 studiepoeng

STUDIEÅRET 2002/03

Basert på rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning av 01.07.99
Vedtatt som fullmaktssak av dekan ved FKF, 06.12.01 (jfr. AS 54/01).

Samfunnsfag 60 studiepoeng

1. Struktur:

Studiet i Samfunnsfag er primært et tilbud til allmennlærerstudenter og kvalifiserer til undervisning både i barne- og ungdomsskolen. Kurset kan også benyttes som generell videre- / etterutdanning. Studenter på førskolelærerutdanningen kan ta høstsemesterets 30 studiepoeng som fordypningsenhet, samt ta de resterende 30 studiepoengene som videre- / etterutdanning. Studiet består av åtte ulike kurs/ moduler, der fire (30 sp) er lagt til høstsemesteret og fire (30 sp) til vårsemesteret. Studiet er lagt opp som et heltidsstudium, organisert i samlinger. Kursene/modulene (10 + 10 + 5+ 5 / 10 + 10 + 5 + 5) kan tas som en årsenhet. Årsstudiet inngår i den fireårige allmennlærerutdanningen. Høstens fire moduler (30 studiepoeng) kan inngå i førskolelærerutdanningen.

Modulene som inngår i samfunnsfaget inngår også i ulike bachelorforløp ved høgskolen i Finnmark. Modulene kan også tas separat som videreutdanningsenheter / selvstendige kurs.

2. Mål:

Studentene skal:

- tilegne seg ferdigheter i å bruke, analysere og vurdere grunnskolens læreplanverk på et selvstendig faglig og didaktisk grunnlag ut fra faglig kunnskap i historiske og samfunnsfaglige emner.
- utvikle ferdigheter i å anvende enkeltfagenes arbeidsmetoder og ulike informasjonskilder på en kritisk og reflekterende måte.
- tilegne seg kunnskaper om og utvikle interesse og motivasjon for å undervise om forholdet mellom majoritets- og minoritetsgrupper i et flerkulturelt samfunn, hvor bl.a. den samiske befolkning og de samiske samfunn utgjør en sentral del.
- utvikle evne til å analysere kjønnsrelasjoner, og på dette grunnlag kunne styrke likestilling mellom kjønnene i klasseromshverdagen.

3. Opptakskrav:

Generell studiekompetanse eller realkompetanse.

4. Innhold:

Studiet skal gi studentene en innføring i viktige sider ved samfunnsfaget med tanke på at de skal møte godt rustet til undervisning i faget på forskjellige trinn i grunnskolen, eller i førskolen.

Samfunnsfaget 60 studiepoeng består av følgende kurs/moduler:

Høst:

- **Samfunns- og historiebevissthet (fagdidaktikk) (5 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i fagdidaktiske problemstillinger og utfordringer knyttet til samfunnsfaget. Den didaktiske diskusjon med å skape historie- og samfunnsbevissthet vil stå i fokus. Kunnskapssyn og metodekompetanse i forholdet mellom vitenskapsfag og undervisningsfag vil bli problematisert.

- **Kultur- og ressurshistorie i nord før vikingtid (10 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i hvordan arkeologer konstruerer kunnskap om fortida med utgangspunkt i materielle levninger fra nordområdene. Studentene vil få en innføring i kulturhistorie med vektlegging av overgangen til metalltid og samisk jernalder. Dette historiske forløp omhandler omfattende sosiale og kulturelle endringer i nordre Fennoskandinavia. Kurset vil også presentere og problematisere fortolkning og formidling av materiell kultur, samt vern av kulturminner.
- **Globalisering, likhet og ulikhet (5 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i å vurdere nord – sør problematikk og ulike samfunnsmessige konsekvenser av en globalisert verden. Kurset har både et regionalt og globalt perspektiv og tar opp ulike utslag og konsekvenser en global verden kan få i ulike regioner.
- **Demokrati, imperialisme og konflikt (10 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse om historiske prosesser i Norge og verden som har virket sosialt, kulturelt, økonomisk og politisk integrerende og som har skapt sosial, kulturell, økonomisk og politisk konflikt i perioden etter 1750. Studentene skal tilegne seg kunnskap i demokratiseringsprosessen i Norge og om internasjonale konflikter i det 20. århundret.

Vår:

- **Deltakelse, makt og demokrati (5 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i politiske prosesser i et lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Kurset gir en innføring i studiet av politikk og politiske teorier, samt hvordan politiske prosesser påvirker samfunnet på ulike plan .
- **Kultur- og ressurshistorie i nord etter 1600 (10 p)**
Studentene skal tilegne seg kunnskap om ulike former for samarbeid og konflikt i regionens historie etter 1600. sentralt i kurset står samenes, kvenenes og normenns historie i regionen, samt de historiske prosesser som har oppstått i møtet mellom de tre folkene.
- **Kjønn, samfunn og likestilling (5 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i forståelse av kjønnsbegrepet og hva det vil si å kjønne kunnskap. Kurset presenterer hvordan vitenskapen og formidling av kunnskap har endret seg de siste tiårene etter at kjønnsforskningen stilte spørsmål ved modernitetens kunnskapssyn. Kurset gir også et innblikk i likestillingsarbeidet i samfunnet og i skolesektoren.
- **Kulturell variasjon og mangfold i nordområdet (10 p)**
Kurset gir kompetanse i etnisitet- og identitetsdebatten i et kort historisk perspektiv. Relasjonen mellom kvensk/finnsk, samisk og norsk vil bli vektlagt. Identitetsutfordringene i nordområdene er en viktig diskusjon i pensumlitteraturen. Urfolks rettigheter og minoritetenes stilling vil også bli diskutert.

5. Arbeidsformer og arbeidskrav:

Forelesningsformen vil særlig bli benyttet pga. intensivering av undervisning i samlinger. Det legges likevel vekt på at studentene skal være aktive medspillere i læringsprosessen, og vi oppfordrer studentene til å danne kollokviegrupper samt benytte veileder som ressurs. Samfunnsfag søker å sette den aktive, eksperimenterende og utforskende student i sentrum også gjennom krav til varierte og aktive arbeidsmetoder. Mellom samlingene vil Classfronter være et viktig redskap for faglig dialog og kompetanseutveksling studentene i mellom og som redskap til videre arbeid med faglige problemstillinger som tas opp på samlingene.

6. Praksis:

For å oppnå kompetansen som beskrevet i mål for faget i rammeplanen skal allmennlærerstudentene ha 1 ukes skolerelatert praksis pr. 30 studeipoeng, en i høstsemesteret og en i vårsemesteret, før årsenheten i samfunnsfag kan godkjennes. Praksis 4. året skal være fagrelatert. Praksiskoordinator ved HiF kan være behjelpelig med å finne praksisplass. Studenter som underviser i skolen samtidig som de studerer skal gjøre et arbeid tilsvarende 1 ukes arbeidsinnsats pr. 30 studiepoeng. For studenter på førskolelærerutdanningen inngår prosjektpraksis som beskrevet i studiehåndboka.

7. Prosessuell vurdering.

Kursene/modulene har ulike vurderingsformer og bruker vurderingsskalaen A – F.

Symbol	Betegnelse	Generell, kvalitativ beskrivelse av vurderingskriterier
A	Fremragende	Fremragende prestasjon som klart utmerker seg. Viser stor grad av selvstendighet.
B	Meget god	Meget god prestasjon som ligger over gjennomsnittet. Viser evne til selvstendighet.
C	God	Gjennomsnittlig prestasjon som er tilfredsstillende på de fleste områder.
D	Nokså god	Prestasjon under gjennomsnittet, med en del vesentlige mangler.
E	Tilstrekkelig	Prestasjon som tilfredsstiller minimumskravene, men heller ikke mer.
F	Ikke bestått	Prestasjon som ikke tilfredsstiller minimumskravene (hvis det i det hele tatt er nødvendig med noen beskrivelse her).

- A) For studentene som følger årsenheten i samfunnsfag vil det være to vurderinger hvert semester. Studentene vil få en samlet årskarakter på vitnemålet.
- B) For studenter på førskolelærerutdanningen som følger høstsemesterets som fordypningsemne vil det være to vurderinger. Studentene vil få en samlet semesterkarakter (30 studiepoeng) på vitnemålet.

Høst:

- Fagdidaktikk. Samfunns- og historiebevissthet (5 p)
- Kultur- og ressurshistorie i nord før vikingtid (10 p)
 - *kursene har en felles skriftlig individuell kursoppgave (ca. 15 s.) som vurderes med en samlet karakter.*
- Globalisering, likhet og ulikhet (5 p)
- Demokrati, imperialisme og konflikt (10 p)
 - *kursene har en felles skriftlig gruppebasert kursoppgave (ca. 15 s.), samt individuell muntlig samtale basert på kursoppgaven. Det gis en samlet karakter på skriftlige kursoppgave, karakteren kan justeres etter muntlig samtale.*

Vedlegg 1

Vår:

- Deltakelse, makt og demokrati (5 p)
- Kultur- og ressurshistorie i nord etter 1600 (10 p)
 - *mappeevaluering.*
- Kjønn, samfunn og likestilling (5 p)
- Kulturell variasjon og mangfold i Barentsregionen (10 p)
 - *kursene har en felles skriftlig individuell kursoppgave (ca. 15 s.) som vurderes med en samlet karakter.*

C) For studenter som tar kursene separat eller i andre forløp vil fem poengs enhetene vurderes ved en individuell kursoppgave (ca. 5 – 10 s). Mens ti poengs enhetene vil bli vurdert som skissert overfor.

* interne fagansvarlige vil stå for evalueringen.

** eksamensformen kan bli endret i tråd med ny rammeplan for allmennlærerutdanning.

8.Veiledende litteraturliste.

Pensum fastsettes i særskilt vedtak, se egen liste.

HØGSKOLEN I FINNMARK



FAGPLAN

SAMFUNNSFAG 60 studiepoeng

STUDIEÅRET 2003/04

Basert på rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning av 01.07.99
Vedtatt som fullmaktssak av dekan ved FKF, 06.12.01 (jfr. AS 54/01).

Samfunnsfag 60 studiepoeng

1. Struktur:

Studiet i Samfunnsfag er et tilbud til allmennlærerstudenter og andre studenter der samfunnsfag inngår som en del av forløpet i en bachelorgrad. Studiet kvalifiserer til undervisning både i barne- og ungdomsskolen, og kan også benyttes som generell videre- / etterutdanning. Studenter på førskolelærerutdanningen kan ta høstsemesterets 30 studiepoeng som fordypningsenhet, samt ta de resterende 30 studiepoengene som videre- / etterutdanning. Studiet består av åtte ulike moduler, der fire (30 sp) er lagt til høstsemesteret og fire (30 sp) til vårsemesteret. Studiet er lagt opp som et heltidsstudium, organisert i samlinger. Kursene/modulene (10 + 10 + 5 + 5 / 10 + 10 + 5 + 5) kan tas som en årsenhet.

Årsstudiet inngår i den fireårige allmennlærerutdanningen. Høstens fire moduler (30 studiepoeng) kan inngå i førskolelærerutdanningen. Modulene som inngår i samfunnsfaget inngår også i ulike bachelorforløp ved høgskolen i Finnmark. Modulene kan også tas separat som videreutdanningsenheter / selvstendige kurs.

2. Mål:

Studentene skal:

- Tilegne seg en bred forståelse av samspillet mellom mennesker, grupper og samfunn i ulike tidsepoker og i ulike deler av verden. Studentene skal gjennom studiet opparbeide et aktivt engasjement for demokrati, menneskerettigheter og internasjonal solidaritet. Studentene skal få kunnskap om likestilling, toleranse og respekt for ulike kulturer.
- Tilegne seg ferdigheter i å analysere og vurdere historiske og samfunnsfaglige emner på et selvstendig faglig og didaktisk grunnlag.
- Utvikle ferdigheter i å anvende enkeltfagenes arbeidsmetoder og ulike informasjonskilder på en kritisk og reflekterende måte.
- Tilegne seg kunnskaper om og utvikle interesse og motivasjon for å undervise om forholdet mellom majoritets- og minoritetsgrupper i et flerkulturelt samfunn, hvor bl.a. den samiske befolkning og de samiske samfunn utgjør en sentral del.
- Utvikle evne til å analysere kjønnsrelasjoner, og på dette grunnlag kunne styrke likestilling mellom kjønnene.

3. Opptakskrav:

Generell studiekompetanse eller realkompetanse.

4. Innhold:

Samfunnsfaget 60 studiepoeng består av følgende kurs/moduler:

Høst:

- **Fagdidaktikk. Samfunns- og historiebevissthet (5 p)**

Studentene skal tilegne seg kompetanse i fagdidaktiske problemstillinger og utfordringer knyttet til samfunnsfaget. Den didaktiske diskusjon med å skape historie-

og samfunnsbevissthet vil stå i fokus. Kunnskapssyn og metodekompetanse i forholdet mellom vitenskapsfag og undervisningsfag vil bli problematisert.

- **Kultur- og ressurshistorie i nord før 1600 (10 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i hvordan arkeologer konstruerer kunnskap om fortida med utgangspunkt i materielle levninger fra nordområdene. Studentene vil få en innføring i kulturhistorie med vektlegging av overgangen til metalltid og samisk jernalder. Dette historiske forløp omhandler omfattende sosiale og kulturelle endringer i tid og rom i nordre Fennoskandinavia. Kurset vil også presentere og problematisere fortolkning og formidling av materiell kultur, samt vern av kulturminner.
- **Globalisering, likhet og ulikhet (5 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i å vurdere nord – sør problematikk og ulike samfunnsmessige konsekvenser av en globalisert verden. Kurset har både et regionalt og globalt perspektiv og tar opp ulike konsekvenser og utslag av en globalisert verden kan få i ulike regioner. Studentene skal tilegne seg kunnskap om FNs menneskerettigheter.
- **Demokratisering, imperialisme og konflikt (10 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse om historiske prosesser i Norge og verden som har virket sosialt, kulturelt, økonomisk og politisk integrerende og som har skapt sosial, kulturell, økonomisk og politisk konflikt i perioden etter 1750. Studentene skal tilegne seg kunnskap om demokratiseringsprosessen i Norge og verden og om internasjonale konflikter i det 20. århundret.

Vår:

- **Deltakelse, makt og demokrati (5 p)**
Studentene skal tilegne seg kunnskap om politisk tenkning og om politiske prosesser på ulike nivå. Kurset gir en innføring i studiet av politikk og politiske teorier, samt hvordan politiske prosesser påvirker samfunnet på ulike plan. Studentene skal tilegne seg kunnskap om lokalpolitikk og om internasjonal politikk.
- **Kultur- og ressurshistorie i nord etter 1600 (10 p)**
Studentene skal tilegne seg kunnskap om viktige utviklingstrekk i regionens historie, samt tilegne seg kunnskap om ulike former for samarbeid og konflikt i regionens historie etter 1600. Sentralt i kurset står samenes, kvenenes og normenns historie i regionen, samt de historiske prosesser som har oppstått i møtet mellom de tre folkene.
- **Kjønn, samfunn og likestilling (5 p)**
Studentene skal tilegne seg kompetanse i forståelse av kjønnsbegrepet og hva det vil si å kjønne kunnskap. Kurset presenterer hvordan vitenskapen og formidling av kunnskap har endret seg de siste tiårene etter at kjønnsforskningen stilte spørsmål ved modernitetens kunnskapssyn. Kurset gir også et innblikk i likestillingsarbeidet i samfunnet og i skolesektoren.
- **Kulturell variasjon og mangfold i Barentsregionen (10 p)**
Kurset gir kompetanse i etnisitet- og identitetsdebatten i et kort historisk perspektiv. Relasjonen mellom kvensk/finsk, samisk og norsk vil bli vektlagt. Identitetsutfordringene i nordområdene er en viktig diskusjon i pensumlitteraturen. Urfolks rettigheter og minoritetenes stilling vil også bli diskutert.

5. Arbeidsformer og arbeidskrav:

Forelesningsformen vil særlig bli benyttet pga. intensivering av undervisning i samlinger. Det legges likevel vekt på at studentene skal være aktive deltakere i læringsprosessen gjennom aktiv deltakelse i undervisningen. Samfunnsfag søker å sette

den aktive, eksperimenterende og utforskende student i sentrum også gjennom krav til varierte og aktive arbeidsmetoder.

Studentene skal danne referansegrupper/kollokviegrupper i samarbeid med fagansvarlig. Disse referansegruppene/kollokviegruppene skal være et viktig redskap for studentene i det prosessuelle arbeidet med innleveringsoppgaver. Arbeidet i disse gruppene, og tidsfrister for arbeidet, vil være obligatorisk slik det framkommer av semesterplanen. Mellom samlingene vil Classfronter være et viktig redskap for faglig dialog og kompetanseutveksling studentene i mellom og for dialog mellom student og faglærer. Classfronter vil være et redskap til videre arbeid med faglige problemstillinger som tas opp på samlingene. Obligatoriske oppgaver vil bli lagt ut på fronter slik det framkommer av semesterplanen. Arbeidskrav og tidsfrister som framkommer i semesterplanen er obligatoriske.

6. Veiledning:

Veiledning på individuelle og gruppeoppgaver som danner grunnlag for vurdering er obligatorisk slik de framkommer i semesterplanen.

7. Praksis:

For å oppnå kompetansen som beskrevet i mål for faget i rammeplanen skal allmennlærerstudentene ha 1 ukes skolerelatert praksis pr. 30 studiepoeng, en i høstsemesteret og en i vårsemesteret, før årsenheten i samfunnsfag kan godkjennes. Praksis 4.året skal være fagrelatert og knyttes opp til en didaktisk oppgave i hvert semester slik det framkommer av semesterplanen. For studenter på førskolelærerutdanningen inngår prosjektpraksis som beskrevet i studiehåndboka.

8. Prosessuell vurdering:

Modulene har ulike vurderingsformer og bruker vurderingsskalaen A – F.

Symbol	Betegnelse	Generell, kvalitativ beskrivelse av vurderingskriterier
A	Fremragende	Høyt kunnskapsnivå. God analytisk evne. Kan bruke kunnskapen selvstendig.
B	Meget god	God oversikt over kunnskapsfeltet. Kan bruke kunnskapen selvstendig.
C	God	Kan gjøre greie for de viktigste elementene i fagfeltet. Kan til en viss grad bruke kunnskapen selvstendig.
D	Nokså god	Oversikt over de viktigste kunnskapselementene mangler. Kan ikke bruke kunnskapen selvstendig.
E	Tilstrekkelig	Tilfredsstiller minimumskravene, men heller ikke mer. Kan ikke bruke kunnskapen selvstendig.
F	Ikke bestått	Mangler både detaljkunnskap og oversikt.

- A) For studentene som følger årsenheten i samfunnsfag vil det være to vurderinger hvert semester. Studentene vil få en samlet årskarakter på vitnemålet.
- B) For studenter på førskolelærerutdanningen som følger høstsemesterets som fordypningsemne vil det være to vurderinger. Studentene vil få en samlet semesterkarakter (30 studiepoeng) på vitnemålet.

C) For studenter som tar kursene separat eller i andre forløp vil fem poengs enhetene vurderes med en individuell kursoppgave (ca. 5 – 10 s). Mens ti poengs enhetene vil bli vurdert som skissert under.

Høstsemesteret:

- Fagdidaktikk. Samfunns- og historiebevissthet (5 p)
- Kultur- og ressurs historie i nord før vikingtid (10 p)
 - *kursene har en felles skriftlig individuell kursoppgave (ca. 15 s.) som vurderes med en samlet karakter.*
- Globalisering, likhet og ulikhet (5 p)
- Demokrati, imperialisme og konflikt (10 p)
 - *kursene har en felles skriftlig gruppebasert kursoppgave (ca. 15 s.), samt individuell muntlig samtale basert på kursoppgaven. Det gis en samlet karakter på den skriftlige kursoppgaven, karakteren kan justeres etter muntlig samtale.*

Vårsemesteret:

- Deltakelse, makt og demokrati (5 p)
- Kultur- og ressurs historie i nord etter 1600 (10 p)
 - *Mappeevaluering. Mappen skal bestå av tre tekster, alle tekstene skal være bestått (E). Av disse tre tekstene velger studenten ut to som skal vurderes med karakter.*
- Kjønn, samfunn og likestilling (5 p)
- Kulturell variasjon og mangfold i Barentsregionen (10 p)
 - *kursene har en felles skriftlig individuell kursoppgave (ca. 15 s.) som vurderes med en samlet karakter.*
 - Innleveringsfrist for de skriftlige individuelle og gruppeoppgavene framkommer i semesterplanen. Disse fristene er obligatoriske og skal overholdes for å få vurdering.
 - interne fagansvarlige vil stå for evalueringen.

9. Veiledende litteraturliste.

Pensum fastsettes i særskilt vedtak, se egen liste.

Evaluering av undervisningen vår 2003

1. Hva mener du om informasjonen i forkant av undervisningen?

2. Hva mener du om innholdet i de ulike modulene / kursene?

3. hva mener du om innholdet i undervisningen på samlingene?

4. Arbeidsformene som blir benyttet (forelesninger, diskusjoner, gruppearbeid m.m.)?

5. Underviseren (lærer) (forberedelser, presentasjoner, m.m.)?

6. Hva syns du om veiledningen du / gruppa har fått på kursoppgavene?

Vedlegg 3

7. Hva syns du om bruken av ClassFronter (informasjon, oppgaver og lignende)?

8. Hva syns du om inndelingen i referansegrupper der studentene leser og kommenterer hverandres tekster?

9. Hva syns du om de nye evalueringsformene (mappetekster og individuelle- og gruppeoppgaver)?
 - a) Har de ført til endra arbeidsvaner?

 - b) Hva er fordelene / bakdelene med slik underveisevaluering kontra vanlig skoleeksamen på slutten av semesteret?

10. Hva syns du om moduleringen (at faget er stykket opp med avsluttende oppgaver til hver modul) av samfunnsfaget?
 - a) Har det ført til endra arbeidsvaner?

 - b) Hva er fordelene / bakdelene med flere mindre kurs kontra tidligere store kurs?

Vedlegg 3

11. Hvordan vurderer du din egen innsats i forhold til
 - a) Forberedelser til timene?

 - b) Aktivitet i diskusjoner/gruppearbeid?

 - c) Aktivitet i referansegruppene?

12. Hvordan vurderer du medstudentenes innsats i forhold til
 - a. Forberedelser til timene?

 - b. Aktivitet i diskusjoner/gruppearbeid?

 - c. Arbeidet i referansegruppa?

13. hvordan vurderer du det faglige utbytte du har fått av å være student ved samfunnsfag dette studieåret?
 - a) Tror du utbytte hadde vært større / mindre hvis faget hadde hatt en tradisjonell eksamen på høsten og en på våren over hele pensum?

14. Hva kunne du ønsket mer av / mindre av (innhold, arbeidsform), og eventuelt hvorfor?

Vedlegg 3

15. Hvilken is synes du er best mens du sitter på verandaen og strekker på knærne, vifter med tærne og tenker på hva du skal bruke åtte uker sommerferie til?

16. Andre kommentarer:

Vedlegg 4

Endringer i evalueringsformer

9. Hva syns du om arbeidsformene som er brukt i år?
10. Hva syns du om evalueringsformene som er brukt i år?
11. Har undervisningsformene vært annerledes på samfunnsfag enn tidligere år?
Evt. hva?
12. Har evalueringsformene vært annerledes på samfunnsfag enn tidligere år?
Evt. hva?
13. Har du merket at vi har endret fagets struktur i år kontra andre fra tidligere?
14. Hva har fungert bedre/dårligere enn på tidligere fag?

OM STUDIEVANER, ARBEIDSINNSATS OG RESULTATER

15. Arbeider du i kollokvier/referansegrupper med andre studenter?
Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Hvor mange timer i uka bruker du på studiene?
Jobber du mer eller mindre med studiene nå sammenliknet med forrige semester?
17. Hvordan vurderer du den arbeidsinnsatsen du har lagt ned på studiet hittil år?
18. Var du fornøyd med utbyttet / eksamensresultatene du oppnådde i vår?

Hva mener du kan forklare dine gode og/eller dårlige resultater?