



Arbejdsrapporter fra
Center for Undervisningsudvikling

Louise Søndergaard og Lene Tortzen Bager

Evaluering som redskab til udvikling af universitetsuddannelse

Arbejdsrapporter nr. 2005-02

ISBN 87-91234-25-7

Publiceringsdato: 20.04.2005

© Louise Søndergaard og Lene Tortzen Bager 2005

Teksten må med kildeangivelse frit anvendes.

Udgiver:

Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet

Bygning 451, Nobelparken

Jens Chr. Skous Vej 3

8000 Århus C

Telefon: 8942 6900

Fax: 8942 6919

E-post: cfu@hum.au.dk

Web: www.hum.au.dk/cfu

Evaluering som redskab til udvikling af universitetsuddannelse

Louise Søndergaard, Center for Undervisningsudvikling
Lene Tortzen Bager, Afdeling for Æstetik og Kultur,
Århus Universitet

Evalueringspraksis på Humaniora

Af Louise Søndergaard

1. Undersøgelsen	3
2. Vurdering og bedømmelse af underviseren	5
3. Undervisningsmaterialet	6
4. Undervisningens overordnede mål	7
5. Den generelle vurdering af undervisningsforløbet	8
6. Det sociale aspekt	9
7. Den studerendes udbytte af undervisningen	11
8. Forberedelse og forslag til ændringer	11
9. Afslutning	12

Udvikling af uddannelse gennem evaluering

Af Louise Søndergaard og Lene Tortzen Bager

1. Intro	15
2. Universitetsloven	17
3. Evalueringsbølgen	18
4. Evalueringsforskning og læringsmiljøer	19
5. Undervisningsevaluering i praksis	21
6. Udvikling gennem evaluering	24

DELFI: Produktivitet og udvikling

Af Louise Søndergaard og Lene Tortzen Bager

1. DELFI	29
2. Monitorering	31
3. Analyse og fortolkning	32
4. Sådan bruges DELFI til udvikling	34
5. Produktivitet, udvikling og dokumentation	39

Marts 2005

Dette arbejdspapir er et indholdsmæssigt uændret genoptryk af Arbejdspapirer fra Center for Kulturforskning ved AU, nr. 131-04.

Evalueringspraksis på Humaniora

En undersøgelse af hvilke spørgsmål de studerende stilles i forbindelse med undervisningsevaluering

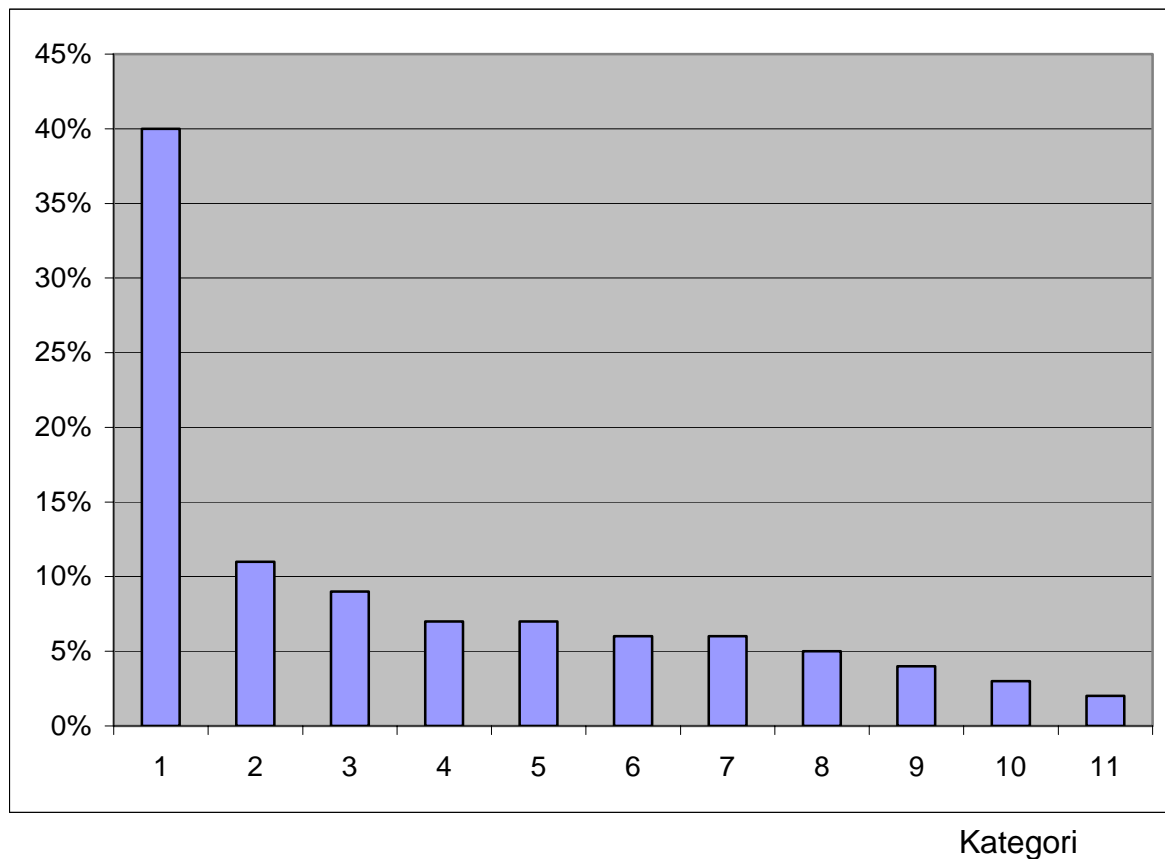
Af Louise Søndergaard

1. Undersøgelsen

Center for Undervisningsudvikling (CFU) har i sommeren 2004 indsamlet de evalueringsskemaer, der bruges til undervisningsevaluering på Humaniora, AU. Årsagen til CFUs interesse for evalueringsskemaerne har været, at vi ville foreslå nye metoder til undervisningsevaluering, og at det i den forbindelse var vigtigt for os at kende den hidtidige praksis. Indsamlingen resulterede i 34 evalueringsskemaer, der tilsammen repræsenterer så godt som alle studienævne. Det viste sig, at de fleste fag anvender forskellige spørgeskemaer, der dog har mange punkter tilfælles. Efter indsamlingen blev evalueringsskemaernes tematiske indhold undersøgt. De i alt 564 spørgsmål blev rubriceret efter indhold, hvorefter frekvensen blev udregnet. Resultatet ses af figur 1.

Det interessante ved undersøgelsen er, at den viser et ret entydigt billede af, hvad der lægges vægt på i undervisningsevalueringerne. I langt de fleste evalueringsskemaer er der stor overvægt af spørgsmål, som beder den studerende om at vurdere og bedømme underviseren og dennes præstationer. Resultatet tydeliggør, at undervisningsevaluering i overraskende høj grad har fokus på underviseren og i mindre grad på de studerende og deres læringsproces.

Figur 1. Spørgsmålskategoriernes hyppighed i procent
Hyppighed



Spørgsmålskategoriernes indhold:

1. Spørgsmål vedrørende underviserens faglige og pædagogiske præstation (40% af alle spørgsmål)
2. Vurdering af det anvendte undervisningsmateriales sværhedsgrad og egnethed samt af arbejdsbyrden (11%)
3. Vurdering af den studerendes udbytte af undervisningen (9%)
4. Vurdering af den studerendes egen deltagelse i undervisningen (7%)
5. Forslag til ændringer og forbedringer (7%)
6. Vurdering af medstuderendes deltagelse i undervisningen (6%)
7. Antal timer, den studerende har forberedt sig til undervisningen (6%)
8. Læringsklima og samarbejde mellem underviser og studerende (5%)
9. Generel vurdering af undervisningsforløbet (4%)
10. Spørgsmål vedr. undervisningens overordnede mål (3%)
11. Den studerendes fremmøde (2%)

Artiklen her gennemgår undersøgelsens resultater og giver således et billede af, hvad der generelt lægges vægt på i undervisningsevalueringerne og ud fra hvilke kriterier det sker, når den obligatoriske undervisningsevaluering gennemføres.

2. Vurdering og bedømmelse af underviseren

Som det fremgår, er der stor overvægt af spørgsmål, der drejer sig om underviserens faglige og pædagogiske præstation. I 40% af samtlige spørgsmål bedes den studerende vurdere eller bedømme underviserens indsats. Spørgsmålene favner vidt fra at omhandle eksempelvis underviserens forberedelse, engagement, formidling og forklaring af stoffet, den overordnede planlægning af forløbet, den mundtlige fremlæggelse, evne og vilje til dialog med de studerende til håndtering af praktiske problemer m.m. Det er således alle faser af underviserens arbejde, der bliver spurgt til lige fra undervisningsforberedelsen til den praktiske gennemførelses mange facetter, og endeligt hvorledes den studerende oplever underviserens præstation i sammenhæng med resten af uddannelsen.

Selvom spørgeskemaerne umiddelbart ligner hinanden, er de alligevel forskellige. På nogle fag er man mere interesseret i at få et overordnet indtryk af underviserens præstation, som de studerende bedømmer den, og andre steder vil man også gerne kende til de studerendes vurdering af mere specifikke detaljer i forbindelse med undervisningen. Følgende spørgsmål er eksempler på et mere generelt niveau i evalueringsspørgsmålene: "Hvordan bedømmer du underviserens faglige niveau", "Hvordan bedømmer du variationen i undervisningen", "Hvordan er lærerens evne til at inspirere", "Får underviseren det bedste ud af holdet", "Er du tilfreds

med lærerens indsats". Mens eksempler på spørgsmål, hvor den studerende skal give en tilbagemelding på mere konkrete sider af undervisningen, kan lyde: "Underviserens brug af tavlen", "Bliver begreber ordentligt forklaret i deres kompleksitet", "Planlægningen af den enkelte time var: tilfredsstillende/ utilfredsstillende", "Er der unødvendige gentagelser", "Underviserens gennemførelse af undervisningsplanen var: tilfredsstillende/ utilfredsstillende".

3. Undervisningsmaterialet

Den kategori i undersøgelsen, der indeholder næst flest spørgsmål er "Vurdering af det anvendte undervisningsmateriales sværhedsgrad og egnethed samt af arbejdsbyrden." (11% af spørgsmålene). Typiske spørgsmåleksempler fra denne kategori lyder: "Er litteraturen fagligt inspirerende", "Hvordan vurderer du indholdet af læseplanen", "Er undervisningsmaterialet tilfredsstillende", "Hvordan bedømmer du den anvendte bog" og "Hvordan vurderer du sværhedsgraden af teksterne".

Spørgsmålene i kategorien "Vurdering af det anvendte undervisningsmateriale..." er umiddelbart ret konkrete og synes derfor at kunne give nogle præcise svar fra de studerende. Imidlertid er der risiko for, at undervisningsevalueringen bliver en tilfredshedsundersøgelse og ikke en kvalificeret evaluering, der lægger op til kvalitetsudvikling af undervisningen. Det, der kendetegner tilfredshedsundersøgelser er, at respondentens udsagn ikke i sig selv er koblet til noget defineret værdisystem (Dahler-Larsen, 2000). Det betyder, at svarene, på i hvilken grad noget er tilfredsstillende, ikke er givet ud fra nogle tydelige og klare kriterier. Derfor kan svargrundlaget i langt højere grad være afhængigt af personlige præferencer og

omstændigheder frem for at være sagsafhængigt. I forbindelse med undervisningsevaluering kan manglen på evalueringskriterier have den konsekvens, at den studerende vurderer og bedømmer om underviseren og undervisningsmaterialet har levet op til det, den studerende hver især og uanset sammenhængen havde forventet, og derfor ikke kommer med et reflekteret og konstruktivt svar.

Sagt med andre ord, betyder manglen på tydelige evalueringskriterier, at man til evalueringsspørgsmålene uddybende kan spørge *i forhold til hvad?* Fx når evalueringsspørgsmålet lyder, "Er omfanget af pensum i faget rimeligt", må man spørge: *i forhold til hvad?* Er det i forhold til studieordningens beskrivelse af faget? Eller i forhold til den studerendes personlige interesse for et emne? I forhold til den øvrige undervisning? I forhold til underviserens eller de studerendes engagement? Eller er det i forhold til mængden af de studerendes erhvervsarbejde? Som eksemplet viser, er det nødvendigt at eksplicite de kvalitetskriterier, der ligger til grund for evalueringen af faget, for at undgå at undervisningsevalueringen foretages på et grundlag, der måske er af ringe betydning for kvaliteten af undervisningen.

4. Undervisningens overordnede mål

Den spørgsmålskategori, der direkte inddrager undervisningens overordnede mål, udgør 3% af den samlede spørgsmålsmængde. Kategorien hedder "Spørgsmål vedr. undervisningens overordnede mål". Spørgsmålene kan lyde: "Formålet med undervisningen er for dig: helt klart/klart/uklart/uforståeligt", "I hvilken grad lever faget op til sin målsætning (jf. fagbeskrivelse eller læseplan) - og til dine forventninger", "Hvor-

dan bedømmer du forløbets faglige relevans i forhold til studiet som helhed", "Kan du se en systematisk forbindelse mellem emnerne, som behandles i dette undervisningsforløb og emner behandlet i andre forløb". Der er dog ikke mange skemaer, der stiller spørgsmål, der inviterer den studerende til at se undervisningen i et større perspektiv. Dette er uhenigtsmæssigt, fordi undervisningsevalueringen herved mister en oplagt mulighed for at øge den studerendes bevidsthed om egen læring samt faglige sammenhænge i uddannelsen. Hvis evalueringsskemaerne indeholdt den type spørgsmål, ville de mange undervisningsevalueringer kunne fungere som et vigtigt bidrag til den studerendes faglige og personlige modningsproces.

5. Den generelle vurdering af undervisningsforløbet

Når den studerende bliver bedt om at vurdere kurset generelt, som det sker i 4% af alle spørgsmål, er det som variationer over spørgsmålet, "Hvorledes bedømmer du kurset som helhed: meget tilfredsstillende/tilfredsstillende/utilfredsstillende/ved ikke". Men der er også eksempler på en mere kontant bedømmelse: "Hvis nu *du* skulle give undervisningsforløbet en *samlet* "karakter", hvad ville den da være? (Svaret gives ud fra 13 skalaen). Den givne karakter kan derefter uddybes med bemærkninger. Igen er det væsentligt at overveje, hvad en sådan "karakter" gives i forhold til, fordi der til forskel fra en eksamensbedømmelse ikke findes en officiel og anerkendt taksonomi at give "karakteren" ud fra, når karakterskalaen bruges i forhold til evalueringer. Når det gælder evalueringen af et undervisningsforløb, er det desuden tvivlsomt, om en karaktergivning vil give et troværdigt resultat. Medtænker man det perspektiv, at læringsmæssige erkendelser kan tage tid bliver det problematisk, at en studerende kan bedømme et undervisningsforløb til et

de kan bedømme et undervisningsforløb til et 6-tal med det udgangspunkt, at han endnu ikke har fanget disciplinens pointer, men muligvis vil gøre det senere i sit uddannelsesforløb. Desuden bliver besvarelserne meget generelle og derfor svære at anvende konstruktivt i underviserens arbejde med undervisningen.

6. Det sociale aspekt

I moderne læringsteori pointerer man det sociale aspekts betydning for, i hvilken grad den individuelle læringsproces kan lykkes, (Illeris, 2000, og Rasmussen i Bisgaard, 2003). De sociale og kommunikative sider ved undervisning bør derfor inddrages som vigtige parametre, når et undervisningsforløb evalueres og kvaliteten af det vurderes. Som figur 1 viser, er den sociale side af det, der sker i undervisningen imidlertid ikke noget, der lægges særlig meget vægt på i de nuværende evalueringsskemaer. 5% af spørgsmålene beskæftiger sig med læringsklimaet, det vil sige, hvorledes samarbejdet og kommunikationen mellem underviser og studerende eller mellem de studerende indbyrdes har fungeret. I denne kategori stilles der spørgsmål som, "Er der en god omgangsform i timerne", "Hvad burde evt. være anderledes vedr. klima", " Er kontakten og dialogen mellem lærer og studerende: tilfredsstillende/ utilfredsstillende/ved ikke", "Er underviserens kontakt med holdet: tilfredsstillende/utilfredsstillende/ved ikke".

To andre kategorier bliver væsentlige, når den sociale dimension af læring inddrages som værende afgørende for læringsudbyttet. Det er kategorierne "Vurdering af de medstuderendes deltagelse i undervisningen" og "Vurdering af den studerendes egen deltagelse i undervisningen", som

udgør hhv. 6 og 7% af den samlede spørgsmålmængde. Spørgsmålene kan lyde: "Er du tilfreds med dine medstuderendes indsats", "Hvordan vurderer du generelt holdets indsats vedr. fremmøde", "Hvordan vurderer du generelt holdets forberedelse", "Hvordan synes du studenteroplæggene virkede", "Hvordan vurderer du holdets opfølgning på midtvejsdialogen", "Hvordan vurderer du, de ansvarshavende studenter er sluppet fra øvelserne".

Eksempler fra kategorien, hvor den studerende skal vurdere sin egen indsats, lyder: "Hvordan bedømmer du din egen aktivitet i timerne", "Er du tilfreds med din egen indsats", "I hvilket omfang føler du, at du er brændt inde med relevante problemstillinger, spørgsmål eller kommentarer", "Din arbejdsdisciplin var: tilfredsstillende/ utilfredsstillende/ved ikke", "Hvad kan du selv gøre for at gøre kurset bedre og udbyttet større". Det, der gør denne type spørgsmål vigtige, er måske ikke så meget de svar, de giver, men den virkning de har. Spørgsmålene betyder, at den studerende er nødt til at rette sit fokus mod egen og medstuderendes indsats og dermed også mod samarbejdet og de interpersonelle relationer, der som nævnt er en vigtig faktor for læring.

Hvis den studerende i forbindelse med undervisningsevaluering inspireres til at reflektere over egen læringsproces, vil det styrke og understøtte den individuelle, faglige og personlige modning, der er nødvendig for et akademisk (ud)dannelsesforløb. Man kan i denne forbindelse også forestille sig, at spørgsmål vedrørende den studerendes egen indsats inddrager parametre, den studerende selv har opstillet som sine egne faglige og personlige mål. Den studerendes konkrete svar og refleksioner herover, skal ikke nødvendigvis gives til underviseren, men skal kunne indgå som

en del af eller fungere som øvelse i eksempelvis portfolioeksamen (Leth Andersen, 2004).

7. Den studerendes udbytte af undervisningen

Evalueringsspørgsmålene under kategorien: "Vurdering af den studerendes udbytte af undervisningen" lægger op til ovenstående, og tjener i den nuværende form ligeså meget underviserens pædagogiske overvejelser som den studerendes refleksion over og bevidsthed om, hvad undervisningsforløbet har bidraget med.

Spørgsmål i denne kategori udgør 9% af alle spørgsmål og lyder eksempelvis: "Hvordan har oplægget fungeret for dig som tilhører", "Hvordan vil du selv karakterisere dit faglige udbytte", "Svarer niveauet til dine behov", "Lærer du noget", "Regner du med at kunne bestå eksamen ved kursets afslutning", "Hvordan har oplæggene fungeret for dig selv som oplægs-holder".

8. Forberedelse og forslag til ændringer

Kategorien "Antal timer den studerende har forberedt sig" (6% af alle spørgsmål) giver indblik i de studerendes studievaner og eventuelle sammenhænge mellem den studerendes indsats og vedkommendes øvrige evaluering af undervisningsforløbet.

Kategorien "Forslag til ændringer og forbedringer" er ofte pr. automatik indeholdt i et evalueringsskema. Mindst ligeså interessant som forslagene til ændringer og forbedringer er det imidlertid, *hvorledes* og *om* forslag til ændringer og forbedringer bliver behandlet og eventuelt implementeret.

Det ligger dog uden for undersøgelsens rækkevidde at finde svar på. Men det skal i denne forbindelse pointeres, at et evalueringsskema mister troværdighed, hvis der i besvarelsenerne gives forslag, der aldrig fører til synlige ændringer.

9. Afslutning

Undersøgelsen viser, at der stilles mange forskellige typer spørgsmål i de spørgeskemaer, der bruges, når undervisningen skal evalueres. Der er dog den tydelige tendens, at hovedvægten af spørgsmålene samler sig om underviseren og dennes præstation, udvælgelse og strukturering af stoffet, mens spørgsmål, der eksempelvis inddrager undervisningens formål og arbejdsklimaet på et hold, generelt er langt mindre hyppige. Det er altså tydeligt, at det i forholdet mellem *undervisning* som primært underviserens aktivitet, og *læring* som de studerendes aktivitet, er undervisningen, der får langt den største opmærksomhed.

Det fremgår også af undersøgelsen, at evalueringsspørgsmålene ofte bliver stillet uden, at de bagvedliggende kvalitetskriterier tydeliggøres. Undersøgelsen har dog kun taget udgangspunkt i selve skemaerne. Det betyder, at vi ikke har spurgt de enkelte studienævn og undervisere, om de introducerer og diskuterer formål og fokus for evalueringen, opbygningen af skemaet samt de enkelte spørgsmål og kriterierne for disse, inden de studerende besvarer spørgsmålene.

Vi har konstateret, at visse spørgsmål er så generelle, at svarene er svære at anvende i en konkret opfølgning på evalueringen. Men i erkendelse

af, at fokus for undervisningen må være de studerendes udbytte og læring, således som det testes ved eksamen, vil det være hensigtsmæssigt i en formativ midtvejsevaluering at tage udgangspunkt i netop den studerendes udbytte og læring. De evalueringsspørgsmål, der stilles, bør samtidig klart inddrage en kontekst, så spørgsmålene ikke fremstår som kriterieløse for de studerende. Konteksten er naturligvis kursets mål og arbejdsmetoder, sådan som studieordningen beskriver det, og sådan som underviser og studerende ved kursets start har aftalt at gribe det an.

Litteratur

Dahler-Larsen, Peter, "Forudsætter evaluering en afklaring af værdigrundlaget?", Arbejdsrapport nr. 18 ved Forskningscenter for Voksenuddannelse, DPU, 2000.

Illeris, Knud, *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Leth Andersen, Hanne, "Eksamensformer: Et valg med konsekvenser", Arbejdsrapport fra Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet, 2004.

Rasmussen, Jens, "Radikal og operativ konstruktivisme", i Bisgaard (red.), *Pædagogiske Teorier*, Billesø & Baltzer, 2003.

Udvikling af uddannelse gennem evaluering

Af Louise Søndergaard og Lene Tortzen Bager

I. Intro

På alle niveauer i samfundet er der en tendens til, at evaluering spiller en stadig større rolle. Det gælder i offentlige institutioner, i den politiske offentlighed og i læringssammenhænge. Også i relation til universiteterne ser vi tendensen, og evaluering vil fremover blive et stadigt vigtigere redskab i såvel udviklings- som ledelsesøjemed. Den nye universitetslov indeholder således en tydelig ambition om at styrke evaluering som led i udviklings- og kvalitetsarbejdet. Og i Aarhus Universitets oplæg til udviklingskontrakt for 2006-2009 er kvalitetssikring, -udvikling (og hermed evaluering) af uddannelserne et bevidst fokuspunkt. Evaluering bliver ligeledes et vigtigt og nødvendigt redskab i arbejdet med at implementere den nye bekendtgørelses krav om udvikling af uddannelser og undervisning.

Samtidig med at den nye universitetslov tydeliggør universiteternes pligt til evaluering, får universiteterne mulighed for selv at vælge hvilke organisationer, de vil evalueres af. Derfor har rektorkollegiet i august 2004 bedt universiteterne om at redegøre for deres strategi, planer og ønsker på området. Svarene tegner et broget billede af praksis og viser, at det er forskelligt, hvor langt det enkelte universitet er med udarbejdelsen af en egentlig evalueringsstrategi. I forlængelse heraf ønsker vi at sætte fokus på evaluering i et fremadrettet perspektiv og pege på, hvordan evaluering kan tjene indre faglige, didaktiske kompetenceudviklinger og samtidig imødekomme og anerkende de krav,

samtidig imødekomme og anerkende de krav, der stilles til universiteterne gennem loven. Vi vil argumentere for, at evaluering kan leve op til formalia og samtidig have faglig og pædagogisk udvikling som omdrejningspunkt.

I universitetsloven tales der både om uddannelses- turnus- og undervisningsevalueringer. Imidlertid tager vi i artiklen et snævert afsæt i den undervisningsevaluering, der foregår mellem underviser og studerende. Det gør vi, fordi vi ønsker at vise, hvorledes netop undervisningsevalueringen kan bruges med forskellige mål for øje. En undervisningsevaluering, der er fagligt forankret vil både kunne støtte de studerendes faglige læringsproces, kvalitetsudviklingen af undervisningen og af uddannelsen samt repræsentere faglige værdier i overordnede uddannelses- og turnusevalueringer. Med kernefagligheden som det kvalificerede udgangspunkt for kvalitet, udvikling og evaluering, kan evaluering tjene udviklingen af universiteternes opgave med uddannelse og forskning.

For at konkretisere disse perspektiver i forhold til undervisningsevaluering bruger vi evalueringsforskningen til at problematisere, hvordan brugen af evalueringer forholder sig til læringsmiljøer. Vi refererer Dahler-Larsens teser om evaluering i læringssammenhæng og relaterer dem til evaluering på universiteterne. Det vil sige, som loven foreskriver evaluering, som bekendtgørelsen implicerer evaluering, og som evaluering udføres i praksis i forbindelse med undervisningsevaluering. Alt dette i den hensigt at pege på områder indenfor evaluering, hvor det bliver nødvendigt at udvikle evalueringsredskaber og -metoder for at kunne realisere kravene om evaluering af læringssammenhænge på universiteterne.

2. Universitetsloven

Af den nye universitetslov fremgår det, at evaluering som metode opfattes som et nødvendigt led i universiteternes arbejde med kvalitetssikring og -udvikling af forskning og uddannelse. I bemærkningerne til loven hedder det under overskriften *Kvalitetsudvikling* indledningsvist, "Det er regeringens ambition at fremme og styrke udviklingen af evaluering og evalueringsmetoder. (...) Styrket evaluering skal dels give danske universiteter bedre forudsætninger i den internationale konkurrence på uddannelseskvalitet, dels bidrage til at opfylde andre centrale uddannelsespolitiske målsætninger, fx styrket faglighed, øget fleksibilitet, mindsket frafald og studenter mobilitet ind og ud af landet" (p.13).

Ansvar for at igangsætte og følge op på evalueringerne er i følge loven universiteternes. Vedtægterne for Aarhus Universitet præciserer, at det på institutniveau er institutlederen, der har det overordnede ansvar for uddannelses- og undervisningsevalueringer. Studielederen kan bistå dette arbejde, men skal sammen med studienævn og studerende inddrages i opfølgningen af evalueringen. Med hensyn til evaluering af det enkelte undervisningsforløb er det den enkelte faglærer, der sammen med de studerende evaluerer undervisningen. Metoden til evaluering udarbejdes sammen med det pågældende studienævn, og resultaterne af evalueringen behandles efterfølgende i studienævnet.

Fremover vil evaluering af uddannelser og tydeliggørelse af evalueringskriterier også få større betydning på grund af de danske uddannelsers gradvise tilpasning til Bologna-deklarationens internationale standarder. Formålet med deklARATIONEN er inden 2010 at have indført en gennem-

skuelig uddannelsesstruktur, der er tilsvarende og overførbart fra land til land, så studerende kan gennemføre et samlet uddannelsesforløb i forskellige lande.

I Bologna-processen er samarbejde om kvalitetssikring - og dermed evaluering - et af de ni internationale mål, som landene har forpligtet sig til at opfylde. Det internationale samarbejde vil betyde, at der skal udvikles sammenlignelige kvalitetskriterier og evalueringsmetoder, der kan sikre gennemsigtighed på tværs af landene. For Danmarks vedkommende er den nye universitetslovs øgede fokus og styrkelse af evaluering en konsekvens af Bologna-deklarationen og arbejdet med at opfylde dens mål.

Den politiske pointering af evaluering i universitetsregi understreges af, at Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling i foråret 2005 forventes at komme med en betænkning om evaluering og kvalitetssikring, der vil præcisere universiteternes forpligtelser på området.

3. Evalueringsbølgen

Evalueringsforskningen undersøger tendenser i evaluering i bred samfundsmæssig sammenhæng. I et arbejdspapir tematiserer Peter Dahler-Larsen de mulige værdimæssige skred, der ligger mellem, hvad han kalder "evalueringsbølgen" og "de stærke værdier, der præger dansk oplysningsvirksomhed" (Dahler-Larsen 2000, p. 3). Med bred reference til centrale kulturkritikere (Giddens, Lash, Beck) beskriver Dahler-Larsen, hvordan det reflektive moderne samfund er udviklet i en grad, hvor "store dele af vor tids kultur i dag løbende afslører sig som netop kultur (Bou-

chet, 1995), den selvtematiserer sig og tillader, ja inciterer til, løbende kommentarer og refleksion” (p.11). Forandringer i de grundlæggende meningskonfigurationer frembringer til stadighed nye meningssammenhænge, der kalder på vurdering.

Den dynamik, som de forandrede meningskonfigurationer repræsenterer, gør evaluering til en værdi i sig selv, siger Dahler-Larsen. ”Hvad vi ser i dag er en næsten eksplosionsagtig udvikling i evaluering og evalueringssystemer, som fremtræder med en vis egendynamik” (p.15). Han uddyber denne udvikling ved at støtte sig til Giddens systemteoretiske analyse af udlejningsmekanismer i relationer mellem system og individ i det refleksivt moderne samfund. Udlejring (*disembedding* hos Giddens) udtrykker den proces, at faglige relationer løftes ud af fagligt bundne sammenhænge og rekonstrueres i en ny ekspertsammenhæng uden for den faglige (sociale) sammenhæng.

4. Evalueringsforskning og læringsmiljøer

Det eksplosive krav om evaluering udspringer af tre tendenser i samfundet, som Dahler-Larsen relaterer til læringssammenhænge i sin udlægning af Giddens analyser:

- *Organisationalisering* er tendensen til at ”betragte skoler og andre offentlige organisationer abstrakt som organisationer uanset deres faglige og saglige aktiviteter” (p. 14). En følgevirkning er, at ledelse og styring af den enkelte organisation bliver ikke-fagligt funderet. Organisationen betragtes ud fra et abstrakt organisationsbegreb og ikke ud fra den faglige værdi og tradition, der ligger i organisationen.

- *Brugerorienteringen* sker som virkning af organisationaliseringen, der medfører et skifte i fokus, som nu rettes imod brugeren på bekostning af individet. Individets bredere samfundsinteresse uddifferentieres i brugerens smallere interesse. Organisationen definerer på forhånd individet som bruger og dermed som modtager af ydelser. Dette fokus på brugeren betyder, at der i offentlige organisationer sker en "ganske særlige italesættelse" af brugeren (p. 16).

- *Internationalisering* handler om bevægelighed, fleksibilitet, sammenlignelighed og kvalitetssikring på tværs af grænser. Internationaliseringen betyder, at kulturelt betonedede værdier, systemer og praksisformer filtreres til fordel for systematiseringer, der tillader sammenligning på tværs af kulturer.

De tre tendenser er forbundne på måder, der forstærker tendenserne hver især. Således er udlejring af viden fra faglig kontekst til ekspertkontekst en effekt af alle tre tendenser.

I relation til evaluering i læringssammenhæng betyder *organisationalisering*, at "komplicerede faglige indholdsmæssige f.eks. pædagogiske processer beskrives i administrative og organisatoriske systemers termer" (p.15). I relation til *brugerorienteringen* betyder det i læringssammenhæng et fokusskifte fra studerende imod *bruger*. Et fokusskifte, som udlejrer den studerendes læring som en brugertilfredshed. Og i relation til *internationaliseringen*, at "relative simple evalueringsmetoder og kriterier vinder over mere komplekse, fordi de simpelthen har lettere ved at rejse i tid og rum" (p.17).

Tendensen til at evaluering bliver en værdi i sig selv kan uddybes af organisationens effektivisering af *organisationsgraden*, af krav om *behovstilfredshed* hos brugeren og af hensynet til *international* sammenlignelighed og bevægelighed. Det voksende behov for evaluering gør, at udlejring af evaluering bliver en nærliggende mulighed. En sådan udlejring betyder, at vurderinger af komplekse faglige problemstillinger lægges i hænderne på professionelle evalueringsekspertes, og dermed ikke eksperter indenfor det faglige felt, der evalueres.

De øgede krav om og behov for evaluering kan medføre, at evaluering løsnes fra den faglige sammenhæng. En risiko ved "evalueringsbølgen" er således, at den kan underminere det faglige grundlag for vurderinger og hæve evaluering ud i en ekspertkontekst.

5. Undervisningsevaluering i praksis

En undersøgelse af evalueringsprocedurer på Humaniora ved Aarhus Universitet, som er foretaget af Center for Undervisningsudvikling, giver et vigtigt billede af, hvad der spørges til og dermed lægges vægt på, når undervisningen evalueres.

I artiklen "Evalueringspraksis på Humaniora" fremstilles undersøgelsens samlede resultat (Søndergaard, 2004). Heraf ses det, hvordan en overvældende stor del af de spørgsmål, de studerende stilles, går på deres vurdering af underviserens faglige og pædagogiske præstation. I en overordnet tematisk gruppering af evalueringsspørgsmålene placerer 40% af spørgsmålene sig indenfor kategorien "Spørgsmål vedrørende underviserens faglige og pædagogiske præstation". Mens 3% af

spørgsmålene retter sig imod "undervisningens overordnede mål", 5% spørger til læringsklima og samarbejde mellem underviser og studerende, og 7% beder den studerende vurdere egen deltagelse i undervisningen. (Artiklen er den første af tre i dette arbejdsblad).

Når vi ser undersøgelsens opsummering af evalueringsemner og af evalueringernes fokus, er det oplagt, at evalueringerne tillægger faglærerens præstationer stor vægt, mens den studerendes indsats i undervisningen tillægges ringe værdi. Undersøgelsen viser, at underviserens præstation sættes i centrum for vurdering af undervisningen. Det springer således i øjnene, at faglærerne ikke anvender evalueringsformer, der understøtter de didaktiske hensigter med forløbet. Det kan være udtryk for, at underviserens fagdidaktiske overvejelser, som de nedlægges i det enkelte undervisningsforløb, ikke indeholder bevidste valg af evalueringsmåde. Didaktikken forfølges således ikke i valget af evalueringsform.

Undersøgelsen vidner om, at evalueringsformerne ikke er blevet udviklet løbende gennem det fagligt didaktiske arbejde. Evaluering er endnu ikke område for læringsmæssig refleksion, evaluering er ikke en professionaliseret arbejdsform for universitetslæreren (Harriet, 1999). Således kan undersøgelsen af undervisningsevaluering siges at udpege et oplagt område for kompetenceudvikling, nemlig af underviserens refleksion og formulering af vurderingskriterier for undervisningens læringsmæssige processer.

Med udgangspunkt i den evalueringspraksis, som undersøgelsen registrerer, er det naturligt at spørge: *Spørger vi om det, vi gerne vil vide*

noget om? Hvad vil vi med andre ord gerne vide noget om? Hvilke vurderinger er relevante i en evaluering af et forløb?

Når evalueringerne tilsyneladende stort set ikke spørger til den studendes faglige tilegnelsesproces, kan det skyldes evalueringens tendens til at skabe "ny virkelighed" (Dahler-Larsen, 2001). Evalueringer, der ikke udspringer af faglige didaktiske refleksioner, kan som virkning ændre relationer og omstændigheder omkring undervisningen. Således påpeges det, at "evalueringer er ikke neutrale og uskyldige tekniske aktiviteter. De kan medvirke til at skabe praksis, som rækker ud over bagvedliggende intentioner" (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2001). En evaluering kan have formende, "konstitutive" effekter, som ændrer den virkelighed, den indgår i. Således skaber og genskaber evalueringer en art "fælles overenskomst" om det, der vurderes. Når den fælles overenskomst ikke knyttes til undervisningsforløbets didaktiske overvejelser, får den ureflekterede og utilsigtede virkninger i og for universitetsundervisningen. Italesættelsen af de studerende skaber "implicitte studerende" (Ulriksen, 2004). Den implicitte studerende er den studerende, hvis handlerum og vurderingskriterier er forudset i underviserens henvendelsesmåde. I den aktuelle undersøgelse er den implicitte studerende én, der ikke oplever at involvering og ansvar for egen læreproces står højt i vurderingen af undervisningen. Den studerende bliver italesat som en bruger, der skal tilkendegive sin tilfredshed med en ydelse, som her er undervisning. Sat lidt på spidsen kan man sige, at denne form for undervisningsevaluering kan være med til at give de studerende det indtryk, at det at tage en uddannelse har at gøre med tilfredshed med underviseren, frem for med egen involvering.

6. Udvikling gennem evaluering

I det foregående har vi set på den nye lov, den nye bekendtgørelse, evalueringspraksis på Humaniora og konsekvenser af det gennemgående samfundsmæssige krav om evaluering.

Vi har peget på risikoen for udlejring af evaluering og uheldige konstitutive virkninger af evaluering, der foretages uden grundig forankring i faglighed. Vi har beskrevet faglærernes evalueringspraksis i relation til undervisningen, og dermed peget på, at evaluering er en praksisform, der kræver didaktisk overvejelse og udvikling.

Evaluering er et vilkår, som forandrer arbejdsrutiner på universiteterne. Men anskuer vi evaluering ud fra et udviklingsperspektiv, er det vores overbevisning, at evaluering som den udfoldes i sammenhæng med undervisningen, kan blive et vigtigt knudepunkt. Det kræver en nærmere beskrivelse.

De processer, der er i arbejdet med at implementere universitetsloven, den nye bekendtgørelse og med udviklingskontrakternes krav om øget evalueringsbevidsthed, kan bruges som løftestang for faglig udvikling. Fagenes arbejde med nye studieordninger er en lejlighed til netop at genbeskrive og revurdere de videns-, undervisnings- og eksamensformer, fagene benytter sig af i relation til kernefaglighed og progression mellem fagets uddannelsesniveauer. Denne revurdering kan ske med tanke på, hvordan de formelle krav kan mødes med løsninger, der stimulerer en faglig udvikling af forskningen, undervisningen og uddannelserne.

Det bliver centralt for arbejdet med at implementere de nye studieordninger, at evalueringer af konkrete undervisningsforløb sker i relation til den enkelte uddannelses kompetencebeskrivelse og i forhold til de målsætninger, studieordningen sætter for det enkelte forløb. Forholdet mellem studieordningens hensigt, undervisningens tilrettelæggelse og realisering, samt den studerendes tilegnelsesproces er de essentielle områder for evaluering.

I forhold hertil vil forarbejdet med studieordningen, kompetenceprofil, eksamensformer m.m. vise, at de enkelte fag rummer forskellige vidensformer, som udvikles i sammenhæng med fagets kernefaglige problemstillinger. De forskellige vidensformer vil kunne godtgøre, at der indenfor faget må opereres med forskellige evalueringsmetoder. En tankegang, der også er at finde hos Leth Andersen (2004). Her er opmærksomheden på forskelle i vidensformer, evt. indenfor samme fag, en grundsten i fagenes arbejde med at udarbejde varierede eksamensformer.

Når undervisningsevaluering indarbejdes som et grundvilkår, og når evalueringsmåderne på det enkelte fag støttes af arbejdet med studieordninger, kompetenceprofiler og progression i fagligheden, så kan evalueringsmåder udarbejdes indefra fagets kernefaglige måde. Dermed får evalueringens metode fagets grundværdier med sig. Grundværdierne bliver omsat til et praktisk handlingsniveau i evalueringsspørgsmålene. Den fagligt begrundede undervisningsevaluering kræver og skaber ny reflekteret viden som til stadighed danner nyt udgangspunkt for at genformulere og revurdere fagligheden i læreprocesserne. Det vil sige, at de implicerede i en given evaluering iterativt fastlægger evalueringskriterierne. Denne type evalueringer kaldes 4. generations evalueringer, og

skal ses i kronologisk forhold til 1., 2. og 3. generations evalueringer, som lægger vægt på hhv. måling, beskrivelse og bedømmelse (Guba & Lincoln, 1989).

På det institut, hvor afdelingernes undervisningsevaluering foregår på klare faglige grundlag, kan undervisningsevalueringer bruges som led i institutledelses arbejde med at vurdere og udvikle instituttets uddannelser med udgangspunkt i kernefagligheden. Undervisningsevalueringerne kan endvidere indgå som materiale i uddannelses- og turnusevalueringer, hvorved den kernefaglige forankring bliver det kvalificerende afsæt for udvikling og dokumentation. Det samme gør sig gældende på fakultets- og universitetsniveau. Udlejring bliver en mindre nærliggende løsning, når afdeling/fag og institut løbende formulerer klare faglige grundlag og mål. Den organisering af udviklings- og evalueringsopgaverne kunne man sige var en bevidst indlejring, hvor kernefaglighed er det kvalificerede udgangspunkt for udvikling.

Litteratur

Bemærkningerne til Universitetsloven af 28. maj 2003.

Bologna-deklarationen, www.bologna.dk

Dahler-Larsen, Peter, "Forudsætter evaluering en afklaring af værdigrundlaget?", Arbejdsrapport nr. 18 ved Forskningscenter for Voksenuddannelse, DPU, 2000.

Dahler-Larsen, Peter, "Vor tids evalueringsbølge", Amternes og Kommuners Forskningsinstitut: www.akf.dk/nyt/2001/2/evaluering_22.09.04

Det humanistiske Fakultets bidrag til Udviklingskontrakt 2005(06)-09, af 7. december 2004.

Giddens, *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press, 1991.

Guba & Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, London, 1989.

Harriet, Ole, "Evaluering som professionel arbejdsform" i Hermansen (red.), *Kvalitet i skolen - i praksis*, Klim, 1999.

Krogstrup & Dahler-Larsen "Evalueringskonstitutive virkninger" i Krogstrup & Dahler-Larsen (red.), *Tendenser i evaluering*, Syddansk Universitetsforlag, 2001.

Leth Andersen, Hanne, "Eksamensformer: Et valg med konsekvenser", Arbejdsrapport fra Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet, 2004.

Søndergaard, Louise, "Evalueringspraksis på Humaniora", i Søndergaard & Tortzen Bager, "Evaluering som redskab til udvikling af universitetsuddannelse", Arbejdsrapport fra Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet, 2004.

Ulriksen, Lars, "Den implicite studerende", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 2004.

DELFI: produktivitet og udvikling

Af Louise Søndergaard & Lene Tortzen Bager

1. DELFI

"Den røde DELFI-manual" er en brugermanual til Aarhus Universitets studieadministrative system også kaldet DELFI. Manualen er udgivet af Det Humanistiske Fakultetssekretariat og giver vejledning i, hvordan man finder administrative oplysninger om de studerende i DELFI. Man kan søge på en enkelt studerende og se det individuelle studieforløb beskrevet via studieindskrivninger, studieskift, orlov, studieretninger, karakterer, oversigt over beståede eksamener og manglende eksamener. Man kan danne grupper af studerende, der alle opfylder bestemte kriterier, man kan søge på enkelte discipliner, se hvem der er tilmeldt eksamen, og efter eksamen vil det samlede karaktergennemsnit kunne fremkaldes. DELFIs funktioner er mange - mange flere end de her nævnte.

DELFI-tallene er isoleret set en kvantitativ måling af uddannelsesaktiviteterne på et fag. Stilstand eller udsving i tallene kan bruges som indikator for, om der er problematiske områder, som bør forbedres og udvikles. Tallene er på en og samme tid meget håndgribelige og meget komplekse. Det håndgribelige ligger i, at man hurtigt kan få et overblik over mængden af studerende og deres aktivitetsniveau. Mens kompleksiteten beror på, at der kan være mange og meget forskellige forklaringer på, hvorfor tallene ser ud, som de gør. Men tallene fortæller ikke præcis *hvad*, der er galt, og heller ikke *hvordan* man kan løse eventuelle pro-

blemer. Derfor er en nøjere analyse og fortolkning af tallene nødvendig, når de skal fungere som et kvalitativt udgangspunkt for udvikling af uddannelserne.

Tolkning af tallene og deres årsagssammenhænge vil kunne tjene administrativ og politisk kontrol såvel som udvikling. Hvis tallene indgår i fagenes vurdering af, hvordan uddannelserne fungerer i praksis, kan de generere udvikling. For tallene kan pege på problematiske områder og dokumentere effekten af uddannelsernes aktuelle udvikling. Derved vil DELFIs kvantitative tal kunne danne udgangspunkt for vurderinger af mere kvalitativ karakter. Således kan DELFI medvirke til, at STÅ-tal nuanceres og analyseres med udvikling i uddannelserne for øje.

I AUs til udviklingskontrakt for perioden 2006-2009 er "Kvalitetssikring, -udvikling og vurdering af uddannelserne" samt "øget gennemførelse" valgt som hovedtemaer. Det betyder, at der i de kommende år vil blive lagt stor vægt på evalueringer og systemer, som kan dokumentere og monitorere effekten af udvikling i uddannelserne. Når brugen af DELFI systematiseres, og tallene perspektiveres kvalitativt ind i uddannelserne, giver det mulighed for at bruge DELFI i et konstruktivt arbejde med at udpege problemfelter og dokumentere effekt af udvikling i Humanioras uddannelser.

I artiklen her vil vi præsentere en række kvalitative spørgsmål, som kan stimulere en kvalitativ brug af DELFI og samtidig være et redskab til at opnå en øget bevidsthed om udvikling, kvalitet samt evaluering i universitetsuddannelse, sådan som udviklingskontrakten for universitetet lægger vægt på, at det skal ske.

2. Monitorering

Monitoreringen er en evalueringsform, hvor aktiviteter, der opgøres systematisk og kvantitativt i en central database, registreres og ”overvåges”. Det er monitorering, at Studiekontoret og Fakultetet registrerer og overvåger studieaktiviteten på institutterne i form af DELFIs administrative informationer om studieaktiviteten. Når fx en studieleder regelmæssigt og over tid henter data ud af DELFI, er der i praksis tale om et led i monitoreringen af de studerendes studieaktiviteter. Den kontinuerlige og gentagne overvågning af de studerendes aktivitet, gør det muligt at være på forkant og dokumentere ændringer eller stilstand i forbindelse med centrale uddannelsesmæssige indikatorer og med hensyn til tendenser i studenterpopulationen som sådan.

Monitorering er særligt benyttet i sygehusvæsnet, hvor man monitorerer den faglige kvalitet ud fra på forhånd fastlagte kriterier, standarder og indikatorer. Eksempelvis kan man monitorere udredningstiden, dvs. hvor lang tid det tager for en patient at komme igennem et udredningsforløb frem til operationen. Resultaterne indgår efterfølgende som redskab til at kontrollere, om man lever op til de fastsatte kvalitetsmål. Det er klart, at man ikke kan overføre monitoreringsmetoden fra sygehusvæsnet direkte til monitorering af universiteternes uddannelser, idet de to institutionstypers formål og arbejdsmetoder fundamentalt set er for forskellige. Alligevel er det oplagt, at monitorering kan finde sted på universiteterne, og DELFI fungerer i princippet som et monitoreringssystem på AU. I den aktuelle situation, hvor monitorering af uddannelserne endnu ikke er fuldt indarbejdet, er det afgørende, at man gør sig klart, at monitorering af universitetsuddannelser kan bruges med forskellig hensigt.

3. Analyse og fortolkning

Ved monitorering kan der opstilles en række indikatorer, som viser "tilstanden" på de områder, der vurderes at være vigtige for kvalitetssikringen og -udviklingen på et givent område. Det er forholdsvis nemt at hente tallene, der viser tilstanden for indikatorerne ud af DELFI, at sammenligne dem og at registrere deres ændringer over tid. Sværere bliver det, når monitoreringens kvantitative data skal tolkes.

Det ligger i sagens natur, at tallene fra DELFI indeholder informationer, som er resultat af mange forskellige aspekter vedrørende uddannelse, undervisning og det at være studerende. Hvis disse informationer skal indgå som et konstruktivt element i kvalitetsudviklingen af Humanioras uddannelser, skal monitoreringen af uddannelserne kombineres med en analytisk aktivitet, som monitoreringen ikke i sig selv lægger op til.

Når analysen og tolkningen af DELFI-tallene elaboreres med udgangspunkt i den enkelte afdelings faglige grundlag, og tallene sættes i relation til studieordningen, kan DELFI blive et redskab til udvikling. Der vil da være tale om en evaluerende proces, som forudsætter et vist tidsperspektiv og en vis kontinuitet i det analytiske fokus. Processen begynder i DELFI-tallene, der dokumenterer studieaktiviteten. Tallene kan give afdelingen indsigt i processer vedrørende uddannelsernes realisering, og denne indsigt kan igen danne grundlag for en videre udvikling af studieordninger, discipliner, eksamensformer og ressourcetildeling. Når analysen og tolkningen af DELFI-tallene på denne måde udfoldes i en fagnær kontekst, betyder det, at studielederen m.fl. får indsigt i

processer, der influerer på uddannelsernes kvalitet. Dermed får studielederen m.fl. hjælp til at udpege konkrete områder for kvalitetsudvikling. Tilsammen kvalificerer denne evaluative proces en øget bevidsthed om sammenhænge mellem evaluering, udvikling, uddannelse og produktivitet.

En velegnet måde at finde nogle af DELFI-tallenes årsagssammenhænge vil være at inddrage fagets undervisningsevalueringer. For at kunne perspektivere DELFI-tallene kvalitativt, skal undervisningsevalueringerne tage udgangspunkt i fagspecifikke og didaktiske læringssammenhænge. I den forbindelse er det værd at bemærke, at undersøgelsen "Evalueringsskemaet på Humaniora" viser, hvordan det er underviserens præstation, der sættes i fokus, når de studerende skal evaluere et undervisningsforløb (Søndergaard, 2004). Således fokuserer kun 5% af evalueringsspørgsmålene på læringsklimaet og samarbejde mellem undervisere og studerende, mens 40% af spørgsmålene beder den studerende vurdere og bedømme underviserens præstation. Set i relation til DELFI-tallene, betyder dette fokus på underviserens præstationer i undervisningsevalueringerne, at DELFIs tal endnu ikke i tilstrækkelig grad kan perspektivere og nuancere uddannelsens/disciplinens læringsmæssige kvalitet.

Når undervisningsevalueringerne på Humaniora bliver udviklet, så de reflekterer de faglige mål og afspejler de studerendes læringsproces, kan evalueringerne sammen med DELFI-tallenes mere hårde systematisering af eksamensaktiviteter m.m., tjene til udvikling af uddannelserne. Brugen af DELFI i kvalitativ udviklingssammenhæng skal således ses

som led i uddannelsesudvikling i et lidt bredere perspektiv, der også rummer evaluerings- og undervisningsformer.

4. Sådan bruges DELFI til udvikling

Man kan i DELFI differentiere mellem et enkelt forløb og flere forløb fx et helt semesters undervisning, som det er tilrettelagt for alle årgange på et semester. Hvis man vil bruge DELFI-tallene til at undersøge, hvorfor et semesters samlede STÅ-produktion er, som den er, kan monitorering af følgende indikatorer være indgangsvinklerne:

- 1 *Antal studerende tilmeldt eksamen*
- 2 *Antal studerende, der ikke gennemførte eksamen*
- 3 *Antal studerende, der ikke har optjent det forventede antal årsværk*
- 4 *Antal inaktive studerende*
- 5 *Antal studerende, der afbryder uddannelsen*
- 6 *Antal studerende, der sandsynligvis er i gang med deres speciale*
- 7 *STÅ-produktion*

Når man vil bruge DELFI-tallene til at analysere et semesters samlede STÅ-produktion, skal analysen inddrage de perspektiver, det er relevant at tage højde for. Følgende perspektiver bør vurderes i sammenhæng med tallene:

- Faglige mål og didaktiske hensigter, som de er beskrevet i studieordningen for faget og for den enkelte disciplin.

- De studerendes refleksion af studieproces og vurdering af faglige hensigter og læringsmål i relation til studieordningen, som de udtrykkes i undervisningsevalueringer.

-Det enkelte forløbs tildeling af ressourcer, fx holdstørrelser, lærerbemanding, vejledning, IKT.

Når vi forbinder indikatorer for monitorering af studieaktiviteter med de foreslåede perspektiver, kan vi formulere følgende eksempler på spørgsmål, som kan være med til at nuancere tal fra DELFI.

1. Antal studerende tilmeldt eksamen

- Hvordan er forløbets status i den samlede studieordning?
- Er de studerendes forventninger og ambitioner i overensstemmelse med det, der faktisk kræves i studieordningen?
- Eksamenstæthed i semesteret?
- Giver eksamensformen mening i relation til forløbets vidensform og undervisningspraksis?
- Hvilken vejledningsform tilbydes de studerende, og hvordan er vejlednings-ressourcerne?
- Studieelementer, fx praktikforløb og udlandsophold, der kan forsinke de studerende?
- Koncentration af læsetunge fag i semesteret?
- Niveau, abstraktionsgrad og arbejdsbyrde jvf. evt. kompendium?
- Har de studerende mulighed for at indarbejde erfaringer fra tidligere studieprocesser?
- Har midtvejsevalueringen peget på særlige forhold ved forløbet?

2. Antal studerende, der ikke gennemførte eksamen

- Hvordan er forløbets status i fagligheden?
- Eksamenstæthed?
- Vekselvirkning ml. eksamensformer?
- Sammenhæng med tidligere forløb, kommende forløb?
- Gives de studerende mulighed for samarbejde?
- Har de aktuelle studerende haft kontakt til underviser? Har de modtaget vejledning?
- Hvordan er de aktuelle studerendes kontakt til andre studerende?
Indgår de studerende i læsegrupper?
- Har holdet været velfungerende/engageret/motiveret?
- Er de studerendes forventninger og ambitioner i overensstemmelse med det, der faktisk kræves i studieordningen?
- Har holdstørrelsen været hensigtsmæssig?

3. Antal studerende, der ikke har optjent det forventede antal årsværk

- Indikatorerne må analyseres og vurderes individuelt for de pågældende studerende.
- Er der studieelementer, der forsinker den studerende fx udlandsophold/ praktikophold m.m.?
- Er den studerendes forventninger og ambitioner realistiske i relation til studieordningen?
- Er sammenhængen i uddannelsen klar for den studerende?
- Hvordan vurderer den studerende progression og den faglige udfordring i uddannelsen?

- Hvordan har den studerende oplevet mulighed for samarbejde, tværfaglighed, praktikordninger m.v.?
- Hvordan har den studerende oplevet sit studiemiljø?
- Hvordan vurderer den studerende sin kontakt til andre studerende, læsegruppe, undervisere, studievejledere?
- Har den studerende fået tilbud om mentorordning og/eller studieprocessamtaler?

4. Antal inaktive studerende

Indikatorerne må analyseres og vurderes individuelt for de pågældende studerende.

- Hvilke undervisere, vejledere har den studerende kontakt med?
- Hvilke ressourcer kan afdelingen stille til rådighed for, at den studerende bliver aktiv igen? Fx Vejleder/mentorordning, studieprocessamtale, studieplanlægning, individuel studievejledning.
- Er der mulighed for variation i studieformerne for den studerende, fx praksiselement?

5. Antal studerende, der afbryder uddannelsen

Indikatorerne må analyseres og vurderes individuelt for de pågældende studerende.

- Har afdelingen ressourcer til at tilbyde individuel samtale mhp. at udrede årsager til afbrydelsen?
- Er der sammenhæng i uddannelsen for den studerende?
- Hvordan vurderer den studerende den faglige progression i uddannelsen?

- Hvordan vurderer den studerende niveau, arbejdsbyrde og arbejdsformer?
- Har den studerende modtaget tilbud om mentorordning, studieprocessamtale og lign.?
- Har den studerende deltaget i et studieintroforløb?
- Er tutorordning og studieteknisk introduktion indgået i introduktionsforløbene?
- Er afdelingens studievejledning et tydeligt og tilstrækkeligt opøgende tilbud til den studerende?
- Har uddannelsens rekrutteringsarbejde givet den studerende reel indsigt i studiets faglige områder, arbejdsformer, studiemiljø m.m.?

6. Antal studerende, der sandsynligvis er i gang med deres speciale

Indikatorerne må analyseres og vurderes individuelt for de pågældende studerende.

- Er den studerende i kontakt med vejleder?
- Vurdering af speciale-typer, der har indvirkning på processen, fx praksiselement, empiriske undersøgelser?
- Hvilke ressourcer og initiativer har afdelingen mulighed for at etablere for specialestuderende fx specialenetværk, specialeskrivemøde, læseplads for specialestuderende?
- Modtager den specialestuderende relevante tilbud om karriereafklarende arrangementer/temamøder for næsten færdige studerende?

7. STÅ-produktion

De aktuelle tal for en afdelings STÅ-produktion kan differentieres på uddannelses- og på disciplin-niveau. Når man ønsker at nuancere baggrun-

den for STÅ-produktionen, kan ovennævnte uddybende spørgsmål til indikatorerne danne udgangspunkt for afdelingens analyse af den studiemæssige produktivitet.

5. Produktivitet, udvikling og dokumentation

Det er oplagt, at monitorering af uddannelsesaktivitet er et vigtigt redskab til styring og kontrol af STÅ-produktion. Men det er lige så oplagt, at monitorering kan bruges i kvalitets- og udviklingssammenhæng af mere kvalitativ karakter. Der behøver ikke være modsætning mellem en administrativ brug og en faglig udvikling, hvis blot produktivitet og udvikling er i fokus.

I artiklen her har vi argumenteret for en sammenhæng mellem produktivitet og kvalitet i brugen af DELFI som redskab til udvikling. Det centrale omdrejningspunkt er som beskrevet, at analysen af DELFI-tal bliver set i forbindelse med evaluering og kvalitetsudvikling i et uddannelsesperspektiv, der også inddrager et læringsmæssigt sigte i kompetenceudviklingen af undervisningen.

"Kvalitetssikring, -udvikling og vurdering af uddannelse" er sammen med "øget gennemførelse" indsatsområder i det aktuelle udkast til udviklingskontrakter for perioden 2006-2009. Disse områder kan som allerede nævnt samles under ét til styrkelsen af uddannelsesmæssige dimensioner i universitetsuddannelse.

En sådan styrkelse af det uddannelsesmæssige fokus vil kunne udgøre et sammenligningsgrundlag for den benchmarking, som loven pålægger universiteterne. Benchmarking kan indgå i en organisations egen læ-

ringsmæssige udvikling (Bøjlund, 1999). Sammenligningen handler da ikke alene om at blive bedre, men om at blive bedre til at blive bedre. Om at øge indsigten i de processer, der forandrer og styrker ud fra det enkelte fakultets egne værdier og faglige grundlag. Således kan Humaniora ved AU vælge at sammenligne sig med humaniora på andre universiteter for at blive klogere på, hvordan Humaniora skaber grundlag for læringsprocesser i uddannelserne og i organisationen.

I udkast til udviklingskontrakten for Humaniora 2006-2009 hedder det, at "Humaniora skal overveje, hvorledes vi kan sammenligne uddannelserne med andre tilsvarende uddannelser", ligesom det tilsvarende skal overvejes "ud fra hvilke parametre, de skal sammenlignes" (Kjær, 18. november, 2004).

Loven siger, at universiteternes benchmarking "kan omfatte alle dele af universitetets aktivitetsprofil" (Bemærkninger til loven § 10, stk. 8).

Hvordan kravet om benchmarking skal realiseres står således åbent. Vores forslag er, at anvende benchmarking som til redskab til kvalitet og læring i det enkelte fakultet. Sådan kan kravet om øget konkurrence kombineres med uddannelsesmæssig og organisatorisk udvikling af universiteterne.

Litteratur

Bøjlund, Per, "Benchmarking" i Hermansen (red.), *Kvalitet I skolen – I praksis*, Klim, 1999.

Kjær, Arne, foreløbigt udkast til Udviklingskontrakten af 18. november, 2004.

Søndergaard, Louise, "Evalueringspraksis på Humaniora", i Søndergaard & Tortzen Bager, "Evaluering som redskab til udvikling af universitetsuddannelse", Arbejdsrapport fra Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet, 2004.

Søndergaard, Louise, *Den Røde Delfimanual*, Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet, 2003.

Universitetsloven af 28. maj 2003.