

KAPITTEL 13

Studentevalueringsspraksis til det beste for studenters læring?

Iris Borch UiT Norges arktiske universitet, Norge

Ragnhild Sandvoll UiT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: This chapter explores how student course evaluation can potentially be strengthened as a pedagogical practice and be more actively used in teaching improvement that benefits students' learning. Moreover, we explore the role academic developers can have in student evaluation practice. The chapter builds on an interview study of twelve Norwegian academic developers and leaders of academic development units. The results are analyzed and discussed by using a learning-oriented student evaluation framework in which evaluation is included in constructive alignment as *system alignment*. We argue that academic developers should play an active role in including student course evaluation as part of pedagogical practice. In the chapter, we present a framework that can guide and support stakeholders involved in evaluation in a learning-oriented evaluation practice.

Keywords: academic development, student course evaluation, student learning, system alignment, quality improvement

Sitering: Borch, I. & Sandvoll, R. (2024). Studentevalueringsspraksis til det beste for studenters læring? I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 295–315). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch13>
License: CC-BY 4.0

Studentevalueringer i norsk høyere utdanning

Studentevalueringer er en sentral del av kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Dette kapitlet utforsker hvordan studentevaluering kan styrkes som pedagogisk virkemiddel for utvikling av undervisning. I tillegg rettes søkelyset mot hvilken rolle universitets- og høyskolepedagoger (UH-pedagoger) har og kan ha i arbeidet med evalueringer.

Interne evalueringer av emner og program er en lovpålagt oppgave gjennom universitets- og høyskoleloven, og skal være en del av lokale kvalitetssystem (Universitets- og Høgskoleloven, 2005). Siden 2015 har Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, gjennomført årlige nasjonale studentevalueringer, Studiebarometeret. Det innebærer at det samles inn store mengder data om hva studentene mener om egen utdanning, både på lokalt og nasjonalt nivå.

Den mest utbredte formen for studentevaluering er spørreskjema som sendes til studentene ved slutten av emner eller studieprogram (Alderman et al., 2012; Richardson, 2005). Disse summative evalueringene er enten utformet av utdanningskvalitetsavdelinger på institusjonsnivå, av administrativt ansatte på institutt- eller fakultetsnivå eller studieprogramledere og lærere på programnivå.

Dialogbaserte evalueringer i ulike format er mindre utbredt enn skriftlige, men kan være gode alternativ eller supplement til spørreskjema (Borch et al., 2020). Slike dialogbaserte evalueringer kan organiseres på ulike måter, for eksempel gjennom studentledete evalueringdialoger med hele eller deler av en studentgruppe, lærerstyrte kafédialoger eller fokusgrupper. I tillegg til summative evalueringer som gjennomføres i slutten av emner og studieprogram, kan formative underveisevalueringer gjennomføres. Slike formative evalueringer erfares ofte som mer nyttige enn summative både av studenter og undervisere (Veeck et al., 2016; Youssef, 2017).

Kvaliteten på studentevalueringer har vært gjenstand for kritikk i universitets- og høyskolemiljø, både gjennom debattinnlegg i nasjonale medier (f.eks. Abrahamsen & Selvik, 2019) og gjennom forskning i Norge (Borch et al., 2020; Gynnild, 2002; Hanken, 2011) samt i våre nordiske naboland (Christensen, 2010; Edström, 2008; Erikson et al., 2016). Mye av kritikken peker på at evalueringene ikke er gode valide mål på utdanningskvalitet, men heller tilfredshets- eller popularitetsundersøkelser som

ikke brukes til å utvikle undervisning til det beste for studentenes læring (Arthur, 2020; Christensen, 2010; Edström, 2008; Erikson et al., 2016). Selv om det er en generell positiv holdning til studentevalueringer blant studenter, lærere og administrativt ansatte (Borch et al., 2020; Stein et al., 2013), viser mange studier at evalueringene i liten grad brukes til å forbedre undervisning (Alderman et al., 2012; Beran & Rokosh, 2009; Stein et al., 2013). Lovpålagt studentevaluering, regelmessig rapportering på utdanningskvalitet til Kunnskapsdepartementet og studietilsyn av NOKUT bidrar til at universitetene gjennomfører evalueringene, men sikrer ikke nødvendigvis en god oppfølging av evalueringene, som grundige analyser av resultatene og tiltak for forbedring. For at evalueringene skal ha betydning for utvikling av undervisning og studenters læring, er det viktig at de ses på som en del av en kontinuerlig kvalitetssirkel eller kvalitetsprosess (Alderman et al., 2012; Borch, 2021; Harvey, 2011). Den lave bruken av studentevalueringer kan være et uttrykk for brutte kvalitetssirkler (Shah et al., 2017) og kan ha flere forklaringer, inkludert lav svarprosent (Lipsey & Shepperd, 2020), skepsis til kvaliteten på evalueringene på grunn av studier som peker på at studentevalueringer har mange feilkilder/bias (Grimes et al., 2017), lav kompetanse på analyse av evalueringsresultat (Datnow & Hubbard, 2016), lite tid eller at evalueringsresultater ikke etterspørres av ledere (Barrie et al., 2005).

Kapitlets oppbygning og formål

Gjennom å utforske hvordan studentevalueringer gjennomføres, og UH-pedagogs rolle og ansvar i dette arbeidet, ønsker vi løfte frem potensialet som ligger i det å styrke utviklingsperspektivet i studentevaluering til det beste for studenters læring. Kapitlet henvender seg til alle som jobber med studentevaluering, inkludert utdanningsledere, lærere og UH-pedagoger. Kapitlet bygger på en empirisk undersøkelse av universitets- og høyskolepedagogs involvering i evalueringspraksis ved 12 norske universitet og høyskoler, samt en case basert på et doktorgradsarbeid (Borch, 2021). Resultatene fra den empiriske undersøkelsen analyseres, og empirien fra begge studiene diskuteres med støtte i et rammeverk for mer læringsorientert evalueringspraksis. Dette rammeverket, som på engelsk kalles *System alignment*, ble introdusert av den svenske UH-pedagogen Kristina Edström (2008) og presenteres i en egen del av kapitlet.

Kapittelet inneholder også en kort historisk oversikt over hvilke funksjoner slike evalueringer har hatt i høyere utdanning fra 1930-tallet til i dag, før søkelyset settes på UH-pedagogens rolle i evalueringspraksis og det analytiske rammeverket *System alignment*.

Til sist i kapittelet presenteres en visualisering av en læringsorientert evalueringspraksis. Forfatterne av bokkapittelet utviklet en modell med støtte i Edströms begrep som er ment som en støtte for ansatte i høyere utdanning som ønsker å utvikle en evalueringspraksis som er både utviklings- og læringsorientert. Modellen kan også bidra til økt forståelse blant ansatte som jobber med evaluering, om hvordan en utviklingsorientert evalueringspraksis kan integrere et læringsfokus gjennom hele evalueringsprosessen.

Historisk utvikling av studentevalueringer

Studentevalueringer ble innført på 1930-tallet i høyere utdanning i USA og var da primært et virkemiddel for lærere for å få tilbakemelding på egen undervisning. Evaluering og evalueringsspørsmålene var noe lærerne selv utviklet og hadde kontroll over (Darwin, 2016). På denne måten var evaluering en del av det pedagogiske opplegget med mål om å forbedre undervisning og dermed også studenters læring.

Fra 1960-tallet i USA og 1980-tallet i Europa har formålet med evalueringene gradvis endret seg. Dette gjelder for flere sektorer og for flere typer evalueringer, og kan knyttes til innføringen av New Public Management som dominerende prinsipp og metode for organisering og styring av offentlig sektor (Carvalho & Videira, 2019). Formålet med evalueringene endret seg fra kvalitetsutvikling og forbedring til kvalitetssikring og kontroll av undervisning (Darwin, 2016; Spooren et al., 2013).

I denne perioden kom nye aktører inn i arbeid med evaluering; evalueringene ble profesjonalisert og i stor grad overtatt av administrasjon og ledelse. Dette var også tilfellet i høyere utdanning. Ved at studentevalueringer i dag er lovpålagt og regulert i universitets- og høyskoleloven (Universitets- og Høgskoleloven, 2005), ligger mye av evalueringspraksisen utenfor den enkelte lærers/undervisers kontroll (Saunders et al., 2011). I Norge er dette særlig synlig gjennom lovregulering og forskrift om tilsyn. Evalueringspraksisen er altså statlig regulert. Kvalitetssystemene ved de ulike institusjonene skal formelt godkjennes av NOKUT ved opprettelse, evalueringspraksisen kontrolleres gjennom jevnlig tilsyn, og

utdanningskvaliteten skal rapporteres til Kunnskapsdepartementet årlig. Studentevalueringer er sentrale i alle disse formene for kvalitetsarbeid. Selv om formålet med studentevalueringer blir beskrevet som kvalitetsutvikling av utdanning, vitner den sterke statlige styringen også om kontroll og kvalitetssikring. Arbeidet med evaluering synes å stå i et spenningsforhold mellom kvalitetsutvikling og kvalitetssikring.

I dette landskapet kunne det forventes at UH-pedagogiske enheter tar en aktiv rolle i å styrke evalueringspraksisen med et tydelig fokus på det pedagogiske. Dette ut fra at UH-pedagogiske enheters overordnede mandat er å bidra til å styrke kvaliteten på utdanningene ved institusjonene. På bakgrunn av dette har forfatterne gjennomført en studie der vi undersøker hvordan norske UH-pedagoger engasjerer seg i utforming av prosedyrer for evaluering og lokale kvalitetssystem (Borch et al., 2024). I dette kapitlet presenterer vi funn fra studien og diskuterer hvordan universitetspedagoger kan bidra til at studentevaluering i større grad fungerer som et pedagogisk virkemiddel av betydning for studenters læring.

Vi argumenterer for at interne studentevalueringer må ha et overordnet utviklingsformål som kommer studenters læring til gode. Dette formålet må være synlig i hele evalueringsprosessen fra regulering i internt kvalitetssystem, valg av evalueringsspørsmål og eventuelle standardiserte skjema, gjennomføring av evaluering, analyse av data og rapportering av resultat, til oppfølging basert på identifiserte behov. Forbedret utdanningskvalitet til det beste for studenters læring må være et tydelig formål på *systemnivå*. Vi anvender begrepet *system alignment*, introdusert av Kristina Edström (2008) for å illustrere dette.

System alignment

Begrepet *system alignment* ble introdusert av Edström (2008) som en utvidelse av konseptet *constructive alignment* til institusjonsnivå. Mens *constructive alignment*, eller samstemt undervisning på norsk, fokuserer på sammenhengen mellom forventet læringsutbytte, læringsaktiviteter og vurdering i *planlegging og gjennomføring* av undervisning for å fremme studenters læring (Biggs, 2003), innebærer *system alignment* at også *system* for kvalitetssikring og evaluering i høyere utdanning bør vektlegge å ha et tydelig læringsfokus. Evaluering bør i tillegg inkluderes som et element i samstemt undervisning (Edström, 2008).

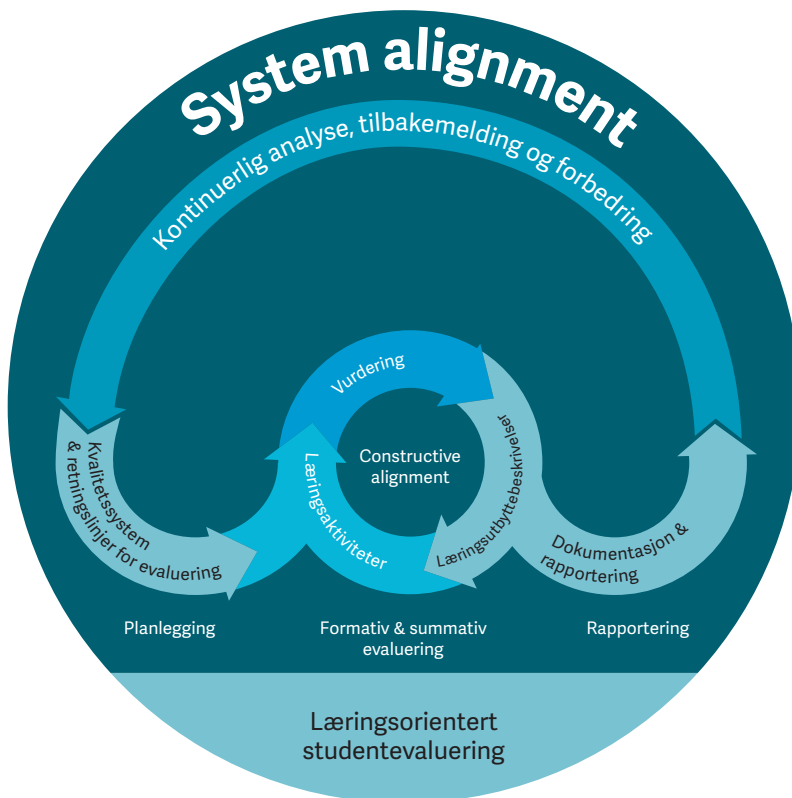
Edström og andre universitetspedagoger (Andersen & Søndergaard, 2006; Borch, 2021; Borch et al., 2024; Ramsden, 2003; Roxå et al., 2021) argumenterer for at evaluering er og bør være en sentral komponent i undervisningsplanlegging. De vektlegger også at evalueringen bør utformes og reguleres på en slik måte at den positivt bidrar til studenters læring. I praksis betyr dette at hele studentevalueringsprosessen bør styres av målet om å utvikle utdanningskvalitet til det beste for studenters læring. Ettersom studentevalueringspraksiser i dag ofte domineres av summative evalueringer etter at emner eller kurs er avsluttet, synes det å være et betydelig potensial for å styrke den formative evalueringsspraksisen. Dette kan reguleres bedre på systemnivå, blant annet gjennom å inkludere kvalitetsutvikling for studenters læring som formål i retningslinjene for evalueringsspraksisen ved institusjonene, samt i selve gjennomføringen og oppfølgingen av evalueringene.

De siste tiårene, og særlig som følge av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010), har studenters læring riktignok vært et styrende prinsipp i planlegging og gjennomføring av undervisning. Flere studier viser imidlertid at evalueringer i stor grad inkluderer spørsmål om undervisning og underviserne, og i mindre grad forhold som omfatter studenters læring (Borch et al., 2020; Bovill, 2011; Darwin, 2017). Mange studentevalueringer, og da særlig standardiserte evalueringsskjema, domineres av spørsmål om studenters tilfredshet med undervisning, som for eksempel undervisers evne til å engasjere, motivere og gi tilbakemelding, og spør da ikke om forhold ved studenters læring (Borch et al., 2020; Darwin, 2021; Roxå et al., 2021). Forskning viser i tillegg at det ofte ikke er samsvar mellom formålene i lokale retningslinjer og faktisk evalueringsspraksis (Borch, 2020; Edström, 2008). Dette kan forklares ut fra flere forhold, inkludert motstridende formål i ulike retningslinjer, begrenset kunnskap om detaljer i kvalitetssystem og lav evalueringskompetanse i organisasjonene (Borch, 2020). Videre viser forskning at både interne dokumentasjonskrav i evalueringsspraksis (Borch et al., 2021) og eksterne fra nasjonale myndigheter primært etterspør hvorvidt evaluering er gjennomført, og ikke hva evalueringene brukes til (Biesta, 2016; Borch et al., 2021).

Det faglige ansvaret i undervisningsplanlegging ligger ofte hos den enkelte underviser eller emneleder på individnivå, eller hos utdanningsledelse på program- eller instituttnivå. Studentevaluering er derimot, som del av lokale kvalitetssystem og lovregulering, regulert på *systemnivå*

(Universitets- og Høgskoleloven, 2005). Ved å utvide konseptet *constructive alignment* til *system alignment*, blir evaluering integrert i prinsippet om samstemt undervisning. Det kan bidra til at studentenes læring blir et synlig og styrende prinsipp i evalueringsretningslinjene.

I dette kapitlet anvender vi begrepet *system alignment*, og vi har laget en visualisering av hvordan læringsorientert evalueringspraksis kan se ut på institusjonsnivå, eller systemnivå ifølge Edström. Vi bygger videre på et doktorgradsarbeid (Borch, 2021) der begrepet *system alignment* utdypes og analyseres opp mot evalueringspraksis ved UiT Norges arktiske universitet. Se visualisering av evalueringspraksis i et system alignment-rammeverk under.



Figur 1. Læringsorientert studentevaluering – system alignment . Illustrasjon: Mark Stenersen, Result UiT.

Vi argumenterer i likhet med Edström at studenters læring må være et tydelig formål for internt kvalitetsarbeid, og bruker begrepet system alignment for å visualisere hvordan læringsperspektivet kan være et styrende prinsipp i hele evalueringsprosessen, fra planlegging til gjennomføring av

formativ og summativ evaluering, rapportering, analyse, tilbakemelding og forbedring.

Case fra UiT fra student-, leder- og lærerperspektiv

I et doktorgradsprosjekt gjennomført av førsteforfatteren ble studentevaluering forsket på fra studentperspektiv, lærerperspektiv og lederperspektiv (Borch, 2021). Prosjektet inkluderte data fra intervju med studenter og ledere med undervisningsansvar på studieprogram/emnenivå samt dokumenter fra åtte studieprogram. Videre ble spørreskjema brukt for evaluering av undervisning, og evalueringsrapporter og utdanningsmeldinger analysert. Evalueringsrapporter på ulike nivå samt ulike evalueringsformat, inkludert evaluerings spørsmål, ble analysert med særlig fokus på funksjon og bruk av evalueringsresultat. Studien viser i korte trekk at det var betydelige forskjeller mellom målene for interne evalueringer som beskrevet i kvalitetssystemet og i evalueringspraksisen som ble beskrevet av lederne, underviserne og studentene.

UH-pedagogers arbeid med evaluering

Universitets- og høyskolepedagoger blir ofte beskrevet som brobyggere eller «brokers» mellom ansatte og ledelse ettersom mye av deres arbeid foregår tett på fagmiljø og sammen med ledelsen i saker som fremmer utdanningskvalitet og studenter læring (Bamber & Anderson, 2012). Denne posisjonen i organisasjonen gir dem muligheten til å påvirke og endre praksiser på institusjonsnivå, og UH-pedagoger har også blitt omtalt som endringsagenter (McGrath et al., 2016).

UH-pedagoger har et særskilt og profesjonelt ansvar for å fremme utdanningskvalitet, og deres ansvarsområder utvides stadig (Solbrekke & Fremstad, 2018). Mens det primære arbeidet for UH-pedagoger tidligere var pedagogisk kvalifisering av undervisere og arbeid med utdanningskvalitet for lokale fagmiljø, møter de i dag økte eksterne krav og får oppdrag fra universitetsledelsen (Sugrue et al., 2018). En studie fra New Zealand viser at UH-pedagoger før 1990-tallet arbeidet med studentevalueringer for å bidra til utvikling av undervisning, mens de etter dette i stor grad har trukket seg ut av arbeidet med evaluering (Barrow & Grant, 2016). Publikasjoner fra norske universitetspedagoger fra 1990-tallet til tidlig 2000-tallet tyder på at evaluering for kvalitetsutvikling også var en del

av UH-pedagogenes ansvar i Norge (Gynnild, 2002; Handal, 1994, 1996; Havnes, 1996; Pettersen, 2005).

UH-pedagogers arbeid med utdanningskvalitet på individ- og studieprogramnivå og deres profesjonelle ansvar må i dag i større grad balanseres mot eksterne retningslinjer og interne krav i organisasjonen om kvalitets-sikring. Solbrekke og Fremstad (2018) bruker begrepet regnskapsplikt om disse kravene. De bruker terminologien profesjonelt ansvar og regnskapsplikt som et kontinuum, og med dette menes det at begrepene må stå i en dynamisk balanse, og vil være avhengig av formål og kontekst. Begrepene bygger på to ulike logikker: profesjonelt ansvar bygger på tillit, mens regnskapsplikt bygger på kontroll (Solbrekke & Fremstad, 2018).

I kapittelet brukes begrepene profesjonelt ansvar og regnskapsplikt for å illustrere hvordan UH-pedagoger kan bidra til å løfte evaluering som et virkemiddel for *utvikling* av utdanningskvalitet til systemnivå, i samarbeid med ulike aktører på flere nivå i organisasjonen. Vi definerer institusjonell ledelse, studieprogramledere, undervisere og studenter som sentrale aktører i en læringsfokusert evalueringspraksis på systemnivå. Gjennom empiri fra norsk høyere utdanning viser vi hvordan evaluering i dag har potensial for et sterkere fokus på studenters læring gjennom hele evalueringsprosessen.

Metode

Det empiriske grunnlaget i dette kapittelet er en kvalitativ intervjuundersøkelse. Prosjektet er registrert og godkjent i Norsk senter for forskningsdata (nå SIKT). Femten ledere av universitetspedagogiske enheter ved norske universitet og høyskoler ble invitert til å delta, hvorav tolv ga sitt samtykke og deltok i intervjuene.

Formålet med studien var å få mer innsikt over hvordan norske UH-pedagogiske enheter og UH-pedagoger arbeider med evaluering på ulike nivå i organisasjonen.

Førsteforfatter planla og gjennomførte datainnsamlingen. Det innebar å utvikle en intervjuguide og gjennomføre alle intervjuene. Intervjuene varte 45–60 minutter og ble gjennomført i februar–mars 2022.

Alle intervjuene ble tatt opp, transkribert og analysert. Førsteforfatter gjennomførte en tematisk analyse av intervjudata, inspirert av Braun og Clarke (2022). Analysen hadde en induktiv-abduktiv tilnærming. For mer og utfyllende informasjon om metode, se (Borch et al., 2024).

Resultat

I tabellen nedenfor presenterer vi en forenklet oversikt over resultatene fra studien. Denne illustrerer i hvilken grad UH-pedagoger er involvert i arbeidet med studentevalueringer på ulike nivå i organisasjonen. De relevante områdene for studentevaluering som UH-pedagoger er involvert i, omhandler hvorvidt studentevaluering er tema på ulike kurs og program, og hvorvidt UH-pedagoger støtter fagmiljø og ledelse i evalueringsarbeid. Funn som er relevante for temaet i dette kapitlet, vil bli utdypet etter presentasjonen av tabellen.

Tabell 1. Forenkling av resultat fra intervju med ledere av UH-pedagogiske enheter

Studentevalueringer er tema:	Ja	Nei	Til en viss grad
På kurs/program i pedagogisk basiskompetanse	Seks utdanningsinstitusjoner	To universitet/høgskoler	Ikke et tema på kurs, men indirekte gjennom modellering av god evalueringspraksis: fire utdanningsinstitusjoner
På kurs eller workshops over basiskompetansenivå	Tre utdanningsinstitusjoner	Sju utdanningsinstitusjoner	Ved behov: to utdanningsinstitusjoner
I rådgivning av fagmiljø	Tre utdanningsinstitusjoner	Åtte utdanningsinstitusjoner	Én utdanningsinstitusjon
I diskusjoner knyttet til evalueringsretningslinjer med universitetsledelse	Fire utdanningsinstitusjoner	Fem utdanningsinstitusjoner	Om administrative forhold ved evalueringspraksis: én utdanningsinstitusjon Gir råd: én utdanningsinstitusjon Bidrag i revisjon av kvalitetssystem: én utdanningsinstitusjon

UH-pedagogers involvering i evalueringspraksis

Intervjuene med lederne på norske UH-pedagogiske enheter avdekker at halvparten av enhetene har deltatt i diskusjoner med ledelsen ved institusjonene om utforming og utvikling av evalueringsretningslinjer eller kvalitetssystem. Disse diskusjonene er ikke formaliserte, men forekommer på ulike møtearenaer som er etablert mellom UH-pedagogiske enheter og institusjonsledelse. De enhetene som er organisert nær universitetsledelsen, deltar oftere i diskusjoner om kvalitetsarbeid og policy enn de som er

plassert lenger unna i organisasjonsstrukturen. Noen av lederne påpeker at det er administrative kvalitetsavdelinger som har ansvaret for både utforming og håndheving av disse retningslinjene.

Lederne ved norske UH-pedagogiske enheter forteller at de sjelden eller aldri blir invitert av studieprogramledere eller lærere til å veilede eller jobbe med evalueringspraksis på de enkelte studieprogrammene.

Ti av tolv ledere forteller at studentevaluering er tema ved pedagogisk basiskompetanseprogram. Omfanget og tilnærmingen til temaet varierer betydelig mellom institusjonene. Tre av UH-institusjonene har ingen direkte undervisning i dette, men lederne forteller at de modellerer gode evalueringspraksiser ved at deltagerne inviteres til å gjennomføre evalueringer av basiskompetanseprogrammet. To andre institusjoner skiller seg ut med omfattende undervisning om kvalitetsarbeid og evaluering, én har tre dager med undervisning om kvalitetsarbeid, inkludert evaluering, og én har et arbeidskrav knyttet til studentevaluering.

UH-pedagoger ved tre av tolv institusjoner har undervisning om evaluering og kvalitetsarbeid på kurs over basiskompetansenivå, hvorav to av disse er rettet mot utdanningsledere. To ledere nevner at de arrangerer workshops og seminar basert på forespørsel. Sju av tolv institusjoner har ingen undervisning om dette temaet til ansatte utenfor basiskompetanseprogrammet.

Diskusjon

Studentevalueringer er som nevnt en sentral del av internt kvalitetsarbeid som skal bidra til å fremme utdanningskvalitet og studenters læring. Til tross for dette viser forskning at de brukes mer til administrative avgjørelser og kvalitetssikring enn kvalitetsutvikling (Andersson et al., 2012; Borch et al., 2020; Tavares et al., 2017). Med dette som bakgrunn, samt resultatene fra vår empiriske studie, diskuterer vi hvordan studentevalueringer kan integreres bedre i pedagogisk praksis og brukes mer aktivt i utvikling av undervisning. Vi utforsker hvordan universitetspedagoger kan påta seg et større ansvar og få en mer fremtredende rolle i studentevalueringsspraksis på forskjellige nivå, og i ulike deler av evalueringsprosessen. Videre foreslår vi mulige tiltak som kan styrke betydningen av studentevalueringer for studenters læring.

Evaluering for utvikling og studenters læring på policynivå

Evalueringspraksisen har de siste 20 årene blitt både lovpålagt og profesjonalisert. *Evaluering av Kvalitetsreformen*¹ (Michelsen & Aamodt, 2007) viser at det primært er kvalitetsavdelinger og administrativt ansatte som utformer kvalitetssystemene og følger opp det lokale kvalitetsarbeidet. Vår studie bekrefter dette, men viser også at halvparten av de UH-pedagogiske enhetene i noen grad er involvert i diskusjoner om evalueringsspørsmål, retningslinjer eller administrative forhold ved evaluering og kvalitetsarbeid. Disse diskusjonene er riktignok i liten grad formaliserte. UH-pedagogiske enheter som er organisert nær universitetsledelsen på organisasjonskartet, blir oftere invitert til diskusjoner om evalueringsretningslinjer og kvalitetssystem enn ansatte som er organisert lenger unna ledelsen.

Ved at man inviterer UH-pedagoger med i utformingen av lokale kvalitetssystem og evalueringsretningslinjer, kan potensialet for å utvikle utdanningskvalitet til det beste for studenters læring trolig styrkes i *kvalitetssystemene*. Gjennom slik involvering kan UH-pedagoger ta et profesjonelt ansvar som brobygger mellom ledelse, administrasjon og vitenskapelige ansatte og dermed bidra til at evalueringer blir bedre integrert i pedagogisk praksis. Imidlertid blir overordnede retningslinjer og system ikke alltid fulgt opp, og de er heller ikke alltid kjent for de som skal ta disse i bruk. Dermed oversettes slike føringer i mindre grad i tråd med ønsket formål (Borch, 2020; Ese, 2019). Det blir derfor viktig at administrasjon, ledelse og vitenskapelige ansatte samarbeider om å synliggjøre hvordan internt kvalitetsarbeid foregår, og hva formålet med studentevalueringer er. Hvis evalueringene er utformet slik at de kan brukes til kvalitetsutvikling, vil de også kunne tjene som kvalitetssikring, men ikke omvendt. For UH-pedagoger innebærer dette at de i arbeid med evaluering kontinuerlig må balansere mellom en regnskapsplikt, sentralt i kvalitetssikring, og et profesjonelt ansvar, sentralt i kvalitetsutvikling. Hvor fokuset er, vil avhenge av hvem de samarbeider med, og i hvilken kontekst. Vi argumenterer for at de ulike aktørene som er involvert i evalueringspraksis, må samarbeide for å bli enige om hvilket formål ulike evalueringer skal ha, noe som må tydeliggjøres i evalueringsretningslinjer på institusjonsnivå.

1 En omfattende utdanningsreform med mål om å styrke utdanningskvalitet i norsk høyere utdanning som bygges på St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt – Krev din rett*.

Eksterne krav og styring av evalueringspraksis

Eksterne krav til rapportering på utdanningskvalitet til NOKUT og Kunnskapsdepartementet, samt lovregulering, har bidratt til at kvalitets-sikring har blitt en sterk drivkraft for gjennomføring av mange evalueringer. En analyse av kvalitetsrapporter til NOKUT viste at disse rapportene først og fremst er årlige beskrivelser av kvalitetsarbeidet og kvalitetssystemene, heller enn rapporter om hva kvalitetsarbeidet førte til (Froestad & Haakstad, 2009). Dette står i kontrast til formålet med kvalitetsarbeid og tilsynsarbeid beskrevet i styringsdokumenter og utdanningskvalitetsmeldinger (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2001; Kunnskapsdepartementet, 2017).

I 2017 ble ordlyden i studietilsynsforskriften endret, og det ble løftet frem at studietilsynene i tillegg til å kartlegge hvordan kvalitetsarbeid gjennomføres i praksis, skulle vektlegge betydningen kvalitetsarbeidet får for kvalitetsutvikling (Studietilsynsforskriften, 2017). I gjeldende studiekvalitetsforskrift (2018) står følgende om NOKUTs tilsyn: «Tilsynsvirksomheten omfatter både kontrollarbeid og bistand til institusjonene i deres kvalitetsutviklingsarbeid.» Formålet om at tilsyn skal bidra til kvalitetsutvikling reflekteres i tilsynsrapporten fra siste tilsyn ved UiT, hvor forfatterne er ansatte. Rapporten slår fast at kvalitetssystemet i stor grad fungerer etter hensikten, og systemet ble godkjent, samtidig som det påpekes flere mulige forbedringspunkter knyttet til evalueringspraksis. NOKUT anbefaler blant annet at UiT systematiserer underveisevalueringer og gir studentene en mer aktiv rolle i kvalitetsarbeidet ved å samarbeide med dem, tilby dem opplæring i studenttillitsvalgtes roller og inkludere dem bedre i ulike former for kvalitetsarbeid (NOKUT, 2023). Dette er eksempler på hvordan institusjoner kan jobbe systematisk med evaluering, med andre ord et eksempel på *system alignment*. Vi mener det er viktig å inkludere studentene mer aktivt i evalueringspraksisen gjennom meningsfulle dialoger om hva studiekvalitet er for dem, hva de ønsker gi tilbakemelding på i evalueringene, og i analyser og oppfølging. Det har vært liten tradisjon for å inkludere studenter i universitets- og høyskolepedagogikk (Felten et al., 2019), men de senere år har vi fått mer kunnskap om hvor viktig relasjonelle aspekter er for studiekvalitet og læring (Cook-Sather et al., 2021; Damsgaard, 2019). Ettersom studenter er målgruppen for høyere utdanning og besitter førstehåndskunnskap om egen læring, mener vi at de ikke bare bør være passive mottagere av spørreskjema ved slutten av

emner og program, men at de bør få spille en sentral rolle i kvalitetsdialoger underveis i eget studieforløp, også i utforming og oppfølging av studentevalueringer.

Potensial for styrket læringsfokus i evaluering

Flere studier viser at mange studentevalueringer hovedsakelig måler hva studentene liker og ikke liker, fremfor hvorvidt undervisningen fremmer og hemmer deres læring (Darwin, 2017; Edström, 2008; Roxå et al., 2021). Studenter får ofte spørsmål om de er fornøyd eller ikke fornøyd med ulike deler av undervisningen i et emne (Borch et al., 2020). Det er behagelig og lett å lytte til dyktige formidlere, men å være fornøyd med slik undervisning betyr ikke det samme som at man lærer av den (Denson et al., 2010; Hessler et al., 2018). En mye sitert metaanalyse av forskning på studentevalueringer viser at det ikke er sammenheng mellom høy studenttilfredshet, høyt rangerte lærere og studentenes læring (Uttl et al., 2017). Når emner som krever mer studieinnsats fra studentene får dårligere evalueringer eller lavere tilfredshetsscore, kan det ses i sammenheng med at det er krevende å lære (Andersen & Søndergaard, 2006; Borch et al., 2020; Edström, 2008; Erikson et al., 2016), og at studenter og ansatte har ulike perspektiv på hva som er god utdanningskvalitet (Dicker et al., 2019). For at studentevalueringer skal få en større betydning for studenters læring og undervisningsutvikling, må også spørsmålene reflektere dette. Det er viktig å vektlegge studenters læring i hele evalueringsprosessen, som illustrert i figur 1, i det vi kaller en læringsorientert studentevalueringsspraksis. En slik endring kommer ikke av seg selv i en tid hvor evalueringsspraksis har befestet seg som virkemiddel for kvalitetssikring.

Ved institusjoner hvor UH-pedagoger fungerer som brobyggere mellom ulike aktører i arbeid med utdanningskvalitet, ligger det et potensial i å endre evalueringsspraksisen mot en mer læringsorientert tilnærming også på systemnivå slik at utvikling av utdanningskvalitet styrkes. Fra 2019 kreves det, som følge av økte nasjonale krav til utdanningsfaglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019), at alle ansatte i undervisningsstillinger har pedagogisk kompetanse på ulike nivå avhengig av den enkeltes stillingskategori. Forskriften for ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger fastslår at pedagogisk basiskompetanse omfatter kurs på minimum 200 timer; i disse kursene er grunnleggende prinsipper for undervisning og læring sentrale, og evaluering skal inngå. For UH-pedagoger er

dette et mulighetsrom til å tematisere hvordan studentevalueringsspraksis kan utformes for å få betydning for studenters læring. Vi beskriver noen eksempler i neste avsnitt av dette kapittelet.

Læringsorienterte evalueringer på programnivå

Det er viktig å fremheve at det også finnes mange eksempler på læringsorienterte, gode evalueringsspraksiser som kan ha betydning for studenters læring (Borch et al., 2020; Roxå et al., 2021). Et eksempel fra UiT er dialogbaserte evalueringer hvor studentene inviteres til å gi tilbakemelding på hvordan læringsaktivitetene har bidratt til å fremme deres læring. Noen av studieprogrammene som var inkludert i doktorgradsprosjektet, benyttet læringsutbyttebeskrivelsene ved de enkelte emnene aktivt inn i evalueringdialogene med studentene. Dette ble beskrevet som meningsfullt og av betydning for utvikling av undervisningen av både studenter og ansatte (Borch et al., 2020). Studieprogrammene som hadde etablert en slik evalueringsspraksis, har allerede inkludert evaluering i *constructive alignment*.

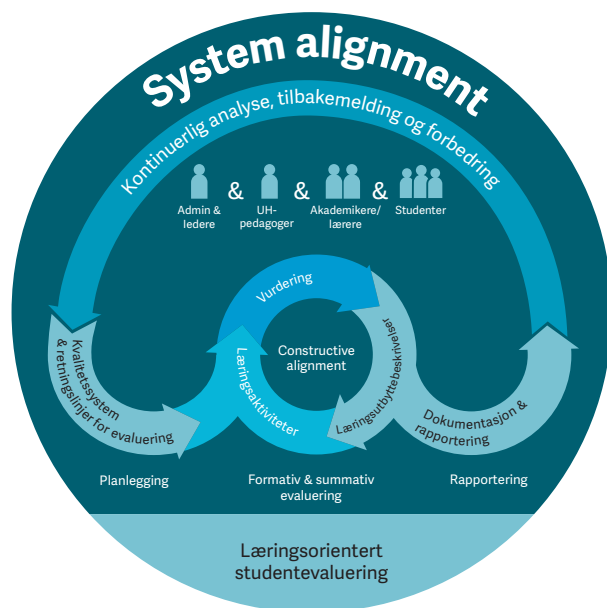
Den dominerende evalueringsspraksisen er imidlertid at skriftlige evalueringer sendes til studentene ved slutten av emner eller program. Disse evalueringene er i motsetning til de dialogbaserte lite læringsorienterte, med spørsmål som både er generelle og fokuserte på undervisning og i hvilken grad studentene er tilfredse med undervisningen. Spørsmål om hvorvidt undervisning og læringsaktiviteter bidrar til å fremme eller hemme studentenes læring og arbeid for å oppnå forventet læringsutbytte, er i mindre grad inkludert.

En slik evalueringsspraksis kan betegnes som symbolsk eller rituell, ettersom den i liten grad kan støtte utvikling av studiekvalitet og dermed bidra til studentenes læring. Flere av informantene i den nasjonale undersøkelsen beskriver lignende evalueringsspraksiser ved utdanningsinstitusjonene de arbeider ved. Til tross for en utbredt praksis med summative evalueringer ved slutten av emner eller program, og med fokus på undervisning fremfor læring, påpeker flere informanter at det er et potensial for å endre evalueringsspraksisen for å styrke læringsfokus.

UH-pedagogene i denne studien var klare til å ta et tydeligere ansvar og en mer aktiv rolle i evalueringsspraksisen enn de gjør i dag. Andre forskningsprosjekt har vist at når UH-pedagoger kobles tettere på evalueringsspraksisen, både gjennom analyse av data, konsultasjon og støtte i oppfølging

av evalueringsresultat, fører det til en mer aktiv bruk av evalueringsdata til utvikling av undervisning (Bovill, 2011; Penny & Coe, 2004; Roxå et al., 2021). Gjennom meningsfulle dialoger om utdanningskvalitet kan studentevalueringer få betydning for utdanningskvalitet og studenters læring. Dette inkluderer formative evalueringdialoger underveis i emnet med studentene og innad i fagmiljø, samt i analyseprosessen og i arbeid med oppfølging (Eftring & Roxå, 2023; Shah et al., 2017). UH-pedagoger kan i denne sammenhengen være en verdifull samarbeidspartner (Bovill & Woolmer, 2020; Cook-Sather et al., 2021).

Det ligger et betydelig potensial i igjen å integrere studentevaluering i pedagogisk praksis. For at dette skal skje, har UH-pedagoger et særlig ansvar. De kan imidlertid ikke gjøre dette alene, men må samarbeide med og fungere som brobyggere mellom ledelse, ansatte i kvalitetsavdelinger, undervisere og studenter. Vi har forsøkt å illustrere dette i figur 2. Et overordnet formål er at interne studentevalueringer skal bidra til forbedringer av undervisning og læring. Dette må gjennomsyre hele evalueringsprosessen. Formålet må være tydelig og klart formulert i de lokale kvalitetssystemene og retningslinjene for evaluering, slik at evalueringspraksisen på studieprogram- og emnenivå blir deretter.



Figur 2. Læringsorientert studentevaluering med ulike aktører som samarbeider om evalueringspraksis. Illustrasjon: Mark Stenersen, Result UiT.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi vist at studentevalueringer er en oppgave norske universitets- og høyskolepedagoger bruker forholdsvis lite tid på. Den empiriske undersøkelsen viser at UH-pedagogene er positive til å engasjere seg mer i studentevalueringsspraksis, og at de anerkjenner at dette er et område som har potensial til å få større betydning for studenters læring.

Vi har i kapittelet argumentert for at evaluering må tas inn i *constructive alignment* som en læringsorientert evalueringsspraksis, eller *system alignment* som Kristina Edström (2008) kalte det.

For at dette skal lykkes, må studenters læring være et overordnet mål og et synlig og styrende prinsipp i hele evalueringssprosessen, også på system- eller institusjonsnivå. Dette har vi visualisert i modellen Læringsorientert evaluering sist i diskusjonskapittelet.

For vitenskapelige ansatte, UH-pedagoger, studenter, administrasjon og ledelse som ønsker å øke bruken av studentevalueringer til utvikling av undervisning til det beste for studenters læring, kan denne modellen tjene som en støtte i deres arbeid. Det er ikke tilstrekkelig at evalueringsspørsmålene dreier seg om aspekter som fremmer og hemmer studenters læring og læringsutbytte. Det må også være et tydelig formål i de interne kvalitetssystemene og evalueringssretningslinjene. Hvorvidt evalueringene brukes til å forbedre undervisning til det beste for studenters læring, må etterspørres i dokumentasjon, rapportering og kvalitetsdialoger.

For å lykkes i dette foreslår vi at UH-pedagoger inviteres inn som rådgivere for ansatte i kvalitetsavdelinger, og bidrar til utforming av retningslinjer for evaluering. Videre bør de også sette en læringsorientert studentevalueringsspraksis på agendaen både på pedagogiske basiskompetanseprogram og som støtte i utvikling, analyse og oppfølging av studentevalueringer.

Takk

Takk til Mark Stenersen ved Result UiT for grafisk design av figur 1 og 2.

Forfatteromtaler

Iris Borch har ph.d. i helsevitenskap, er førsteamanuensis i universitetspedagogikk ved og leder av Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling ved UiT Norges arktiske universitet. Borch har mange års erfaring som

utdanningsleder, samt med undervisning og kompetanseutvikling for vitenskapelige ansatte. Hun har bred undervisningserfaring innen universitetspedagogikk gjennom ansettelse både fra UiT og Høgskolen på Vestlandet. Sentrale forsknings- og interesseområder er kvalitetsarbeid, utdanningsledelse, utvikling av utdanningsfaglig kompetanse, veiledningskompetanse og praksislæring, studentmedvirkning og studentevaluering.

Ragnhild Sandvoll er dr. polit og professor i universitetspedagogikk ved Ressurs senter for undervisning, læring og teknologi (RESULT) ved UiT Norges arktiske universitet. Sandvolls forskningsfelt er rettet mot undervisning og læring i høyere utdanning, med fokus på universitetspedagogens rolle og ansvar, studentevaluering, praksis i ikke-profesjonsrettede utdanninger og tverrdisiplinære utdanninger. Hun har variert undervisningserfaring innenfor det pedagogiske fagfeltet, og har i en årrekke vært aktiv i utvikling av ulike kurs og prosjekter for styrking av utdanningskvalitet i høyere utdanning. Sandvoll har vært medlem og leder redaksjonskomiteen, samt medredaktør i Uniped, Tidsskrift for universitets- og høskolepedagogikk.

Referanser

- Abrahamsen, E., & Selvik, J. (2019). Studentevaluering gir ikke nødvendigvis et godt bilde av undervisningskvalitet. *Khrono*. <https://khrono.no/abrahamsen-evaluering-meninger/studentevaluering-gir-ikke-nodvendigvis-et-godt-bilde-av-undervisningskvalitet/289840>
- Alderman, L., Towers, S., & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18(3), 261–280. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.730714>
- Andersen, H. L., & Søndergaard, L. (2006). Undervisningsevaluering som redskab til kvalitetsudvikling af undervisningen. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 1(2), 22–27.
- Andersson, R., Ahlberg, A., & Roxå, T. (2012). Summative quality assurance systems: not good enough for quality enhancement. I C. S. Nair (Ed.), *Enhancing learning and teaching through student feedback in engineering* (pp. 93–105). Elsevier.
- Arthur, L. (2020). Evaluating student satisfaction – restricting lecturer professionalism: outcomes of using the UK national student survey questionnaire for internal student evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1640863>
- Bamber, V., & Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459>
- Barrie, S., Ginns, P., & Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641–656.
- Barrow, M., & Grant, B. M. (2016). Changing Mechanisms of Governmentality? Academic Development in New Zealand and Student Evaluations of Teaching. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 72(5), 589–601.

- Beran, T., & Rokosh, J. (2009). Instructors' Perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 37(2), 171–184. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9045-2>
- Biesta, G. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2, 13–17.
- Borch, I. (2020). Lost in translation: from the university's quality assurance system to student evaluation practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 231–244. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1818447>
- Borch, I. (2021). *Student evaluation practice: a qualitative study on how student evaluation of teaching, courses and programmes are carried out and used*. [Doktorgradsavhandling, UiT Norges Arktiske universitet] <https://hdl.handle.net/10037/21920>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2020). Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be «satisfied»? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 83–102. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09315-x>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2021). Student course evaluation documents: Constituting evaluation practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Roxå, T. (2024). Academic developers' roles and responsibilities in strengthening student evaluation of teaching for educational enhancement. *Higher Education Research & Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2315033>
- Bovill, C. (2011). Sharing responsibility for learning through formative evaluation: Moving to evaluation as learning. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(2), 96–109. <http://www.pestlhe.org/index.php/pestlhe/article/view/53>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2020). Student engagement in evaluation. I. Lowe T., & El Hakim, Y. (Red.) *A Handbook of Student Engagement: Theory into Practice*, (s. 83–95) Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Carvalho, T., & Videira, P. (2019). Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. *Studies in Higher Education*, 44(4), 762–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401059>
- Christensen, G. (2010). Evaluering af evalueringer. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 5(8), 10–16.
- Cook-Sather, A., Hong, E., Moss, T., & Williamson, A. (2021). Developing new faculty voice and agency through trustful, overlapping, faculty-faculty and student-faculty conversations. *International Journal for Academic Development*, 1–13.
- Damsgaard, H. (2019). *Studielivskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Darwin, S. (2016). *Student evaluation in higher education: reconceptualising the student voice*. Springer International Publishing.
- Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.002>
- Darwin, S. (2021). The changing topography of student evaluation in higher education: mapping the contemporary terrain. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 220–233. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1740183>
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 29(4), 339–356.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425–1441.

- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27(2), 95–106. <https://doi.org/10.1080/07294360701805234>
- Efring, K., & Roxå, T. (2023). Student evaluation of courses—co-creation of meaning through conversations. I T. Lowe (Ed.), *Advancing student engagement in higher education: reflection, critique and challenge* (pp. 103–113). Routledge.
- Erikson, M., Erikson, M. G., & Punzi, E. (2016). Student responses to a reflexive course evaluation. *Reflective Practice*, 17(6), 663–675.
- Ese, J. (2019). *Defending the university?: Academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad universitet.
- Felten, P., Abbot, S., Kirkwood, J., Long, A., Lubicz-Nawrocka, T., Mercer-Mapstone, L., & Verwoord, R. (2019). Reimagining the place of students in academic development. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 192–203.
- Froestad, W., & Haakstad, J. (2009). *Å rapportere kvaliteten: en studie av rapporter til styret om utdanningskvalitet og kvalitetsarbeid for årene 2005, 2006 og 2007 i 18 institusjoner*. NOKUT.
- Grimes, A., Medway, D., Foos, A., & Goatman, A. (2017). Impact bias in student evaluations of higher education. *Studies in Higher Education*, 42(6), 945–962. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1071345>
- Gynnild, V. (2002). Studentevaluering av undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01), 25–38.
- Handal, G. (1994). Evaluering for studiekvalitet. *Uniped*, 17(2–03), 5–13. http://www.idunn.no/uniped/1994/02-03/evaluering_for_studiekvalitet
- Handal, G. (1996). *Studentevaluering av undervisning: håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning*. Cappelen akademisk forlag.
- Hanken, I. M. (2011). Student evaluation of teaching from the actors' perspective. *Quality in Higher Education*, 17(2), 245–256. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.582797>
- Harvey, L. (2011). The nexus of feedback and improvement. I C. S. Nair & P. Mertova (Red.), *Student Feedback* (pp. 3–26). Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-573-2.50001-X>
- Havnes, A. (1996). *Studentevaluering av undervisning: idehefte*. Universitetet i Oslo.
- Hessler, M., Pöpping, D. M., Hollstein, H., Ohlenburg, H., Arnemann, P. H., Massoth, C., Seidel, L. M., Zarbock, A., & Wenk, M. (2018). Availability of cookies during an academic course session affects evaluation of teaching. *Medical Education*, 52(10), 1064–1072. <https://doi.org/10.1111/medu.13627>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Kvalitetsreform av høyere utdanning, Gjør din plikt, krev din rett Meld. St. 27 (2000–2001)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring,, (2010). https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning Meld. St. 16 (2016–2017)*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, (2019). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Lipsey, N., & Shepperd, J. (2020). Examining strategies to increase student evaluation of teaching completion rates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 424–437. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782343>
- McGrath, C., Barman, L., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T., Silén, C., & Laksov, K. B. (2016). The ebb and flow of educational change: Change agents as negotiators of change. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 1–14.
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Norges Forskningsråd. <http://hdl.handle.net/11250/279245>
- NOKUT. (2023). *Tilsynsrapport, UiT Norges arktiske universitet (21/10243)*.

- Penny, A. R., & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(2), 215–253. <https://doi.org/10.3102/00346543074002215>
- Petterson, R. C. (2005). *Kvalitetstilæring i høgere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Roxå, T., Ahmad, A., Barrington, J., Van Maaren, J., & Cassidy, R. (2021). Reconceptualizing student ratings of teaching to support quality discourse on student learning: A systems perspective. *Higher Education*, 83, 35–55. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00615-1>
- Saunders, M., Trowler, P., Bamber, V., & Trowler, P. (2011). *Reconceptualising evaluation in higher education: the practice turn*. McGraw-Hill Education.
- Shah, M., Cheng, M., & Fitzgerald, R. (2017). Closing the loop on student feedback: the case of Australian and Scottish universities. *Higher Education*, 74(1), 115–129.
- Solbrekke, T. D., & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelleansvar *Uniped*, 41(3), 229–245.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2013). Tertiary teachers and student evaluations: Never the twain shall meet? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 892–904. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.767876>
- Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (2018). [https://lovdata.no/forskrift/2010-02-01-96/\\$2-1](https://lovdata.no/forskrift/2010-02-01-96/$2-1)
- Forskrift for tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning, (2017). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353.
- Tavares, O., Sin, C., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1293–1305.
- Lov om universiteter og høyskoler, §1-6 Kvalitetssikring (2005). [https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15/\\$1-6](https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15/$1-6)
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Veeck, A., O'Reilly, K., MacMillan, A., & Yu, H. (2016). The use of collaborative midterm student evaluations to provide actionable results. *Journal of Marketing Education*, 38(3), 157–169. <https://doi.org/10.1177/0273475315619652>
- Youssef, L. S. (2017). What can regular and timely student feedback tell us about the teaching and learning processes? *Reflective Practice*, 18(6), 750–771. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1351350>