

STUDENTEVALUERING AV
INDIVIDUELL
HOVEDINSTRUMENTUNDERVISNING

En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon

Ingrid Maria Hanken

Avhandling til graden Dr. philos.
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo

NMH-publikasjoner 2007:1
© Ingrid Maria Hanken

ISSN 0333-3760
ISBN 978-82-7853-047-4

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norge

telefon: (+47) 23 36 70 00
telefaks: (+47) 23 36 70 01
e-post: nmh.no
www.nmh.no

Publisert i samarbeid med Unipub
Trykk: Unipub AS, Oslo 2007

Forord

Norske musikkutdanningsinstitusjoner befinner seg i spenningsfeltet mellom hundreårige mesterlærere tradisjoner og dagens krav til studiepoengproduksjon, ”accountability” og kvalitetssikringssystemer. I dette spenningsfeltet skal den obligatoriske studentevalueringen av undervisning finne sin plass og funksjon.

Dette forskningsprosjektet har sitt utspring i de problemene jeg observerte ved min egen utdanningsinstitusjon, Norges musikkhøgskole, når studentevalueringen skulle tas i bruk i det mest sentrale faget i en utøvende musikkutdanning, den individuelle hovedinstrumentundervisningen. Som medansvarlig for utdanningskvalitetsarbeidet ved denne institusjonen, så jeg det som maktpåliggende å undersøke hva disse problemene kunne skyldes, og hva som kunne gjøres for å motvirke dem. Resultatet av undersøkelsene er denne avhandlingen, og det er min forhåpning at den kan bidra til å gi musikkutdanningsinstitusjoner et bedre grunnlag for å fatte velinformerte beslutninger med hensyn til innføring og bruk av studentevaluering innenfor dette særegne faget.

Det er på mange måter en ensom oppgave å være forsker, og man må til syvende og sist alene ta ansvaret for det ferdige produktet. Samtidig har jeg underveis i prosessen vært omgitt av gode hjelpere som har gjort arbeidet lettere og sluttresultatet bedre enn jeg hadde maktet å få til på egen hånd, og disse fortjener en stor takk:

- Harald Jørgensen som satte meg på ideen om å gjøre en avhandling ut av prosjektet, og som har hjulpet meg å bevare troen på at jeg ville få det til. Hans skarpøye og konstruktive tilbakemeldinger på utkast underveis har vært til uvurderlig hjelp.
- Monika Nerland som har vært en viktig støttespiller og diskusjonspartner gjennom hele prosjektet i kraft av sin egen forskningsinnsats innenfor høyere musikkutdanning.
- Mange andre gode kolleger i og utenfor egen institusjon som har vist interesse for prosjektet, kommet med nyttige innspill og holdt mitt pågangsmot oppe.
- Min arbeidsgiver som har gitt meg mulighet for å jobbe med prosjektet i mer konsentrerte i perioder.
- Bibliotekarene ved Norges musikkhøgskole som vennlig og effektivt har hjulpet meg i jakten på litteraturen.
- Astrid Bertelsen, Joachim Gjørberg og Kåre Hanken som har løst noen PC-mysterier for meg.
- Familien som har holdt ut og alltid stiller opp.

Den største takken går til de navnløse hovedinstrumentlærerne og deres studenter som velvillig har stilt opp og latt seg intervjuet. Jeg er grenseløst takknemlig for at de så åpenhertig lot meg få ta del i sine erfaringer, tanker og følelser. Uten dem hadde dette forskningsprosjektet rett og slett ikke latt seg realisere.

Oslo i september 2006

Ingrid Maria Hanken

INNHold

1. Bakgrunn og problemformulering	9
1.1. Innledning	9
1.2. Behovet for undersøkelsen og formålet.....	10
1.3. Hva menes med studentevaluering av undervisning?.....	12
1.4. Bakgrunnen for innføring av studentevaluering av undervisning.....	14
1.5. Innføring av studentevaluering ved Norges musikkhøgskole.....	17
1.6. Studentevalueringens kontekst: Høyere musikkutdanning.....	19
1.6.1. Kjennetegn ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner.....	19
1.6.2. Kjennetegn ved hovedinstrumentundervisning.....	23
1.7. Problemstillinger.....	27
1.8. Prosjektets teoretiske utgangspunkt.....	30
1.9. Den videre oppbyggingen	33
2. Teoretiske perspektiver på studentevaluering	34
2.1. Innledning	34
2.2. Evalueringsteoretiske perspektiver på studentevaluering	35
2.2.1. Hva er formålet med evalueringen?	36
2.2.2. Hvem skal evaluere – hva er studentens rolle?	40
2.2.3. Hva skal evalueres?	42
2.2.4. Når skal evalueringen foregå?	50
2.2.5. Hvordan skal evalueringen foregå?	51
2.2.6. Oppsummerende kommentarer	56
2.3. Begrepet studentevaluering av undervisning i norsk tradisjon	57
2.3.1. Innledning	57
2.3.2. Formålet med studentevaluering	57
2.3.3. En felles minimumsmal for studentevaluering	58
2.3.4. En norsk håndbok for studentevaluering	60
2.3.5. Noen hovedtendenser	62
2.3.6. Nye signaler	63

2.4. Studentevaluering i et organisasjonsteoretisk perspektiv.....	64
2.4.1. Ulike organisasjonsoppfatninger: Konsekvenser for synet på studentevaluering	65
2.4.2. Studentevaluering av undervisning sett i lys av institusjonell teori	69
2.5. Oppsummering	73
3. Tidligere forskning om studentevaluering av undervisning	75
3.1. Innledning	75
3.2. Studentevaluering av høyere musikkutdanning	76
3.3. Norske undersøkelser om studentevaluering	81
3.4. Studentevalueringens reliabilitet og validitet	84
3.5. Studentevalueringens betydning for undervisning og læring	86
3.5.1. Empiriske effektstudier	87
3.5.2. Betingelser for at studentevaluering skal ha en positiv betydning	91
3.6. Oppsummerende kommentarer	95
4. Forskningsmetodiske og vitenskapsteoretiske refleksjoner	98
4.1. Valg av forskningsdesign og –strategi	98
4.2. Valg av metoder for informasjonsinnsamling	102
4.3. Valg av intervjupersoner	104
4.4. Praktiske og tekniske sider ved intervjuene	107
4.5. Forskningsetiske problemstillinger	109
4.6. Forskeren som ”instrument”	112
4.7. Innholdet i intervjuene	114
4.8. Analyse og tolkning	115
4.9. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	118
5. Praktiseringen av studentevaluering	124
5.1. Innledning	124
5.2. Hva foregår av studentevaluering og hva slags tilnærminger brukes?	125

5.2.1. Lærernes beskrivelser	126
5.2.2. Ulike tilnæringer til studentevaluering	130
5.2.3. Studentenes beskrivelser	131
5.2.4. Når foregår evalueringen?	133
5.3. Hva evaluerer studentene?	134
5.4. Benytter studentene seg av muligheten for å evaluere?	136
5.5. Hvordan følges evalueringene opp?	137
5.6. Oppsummering og diskusjon	139
6. Den skjembaserte studentevalueringen	149
6.1. Innledning	149
6.2. Studentevaluering ved hjelp av et skriftlig spørreskjema	149
6.3. Anonymitet	154
6.4. Evalueringsskjemaets innhold og form	157
6.4.1. Generelle synspunkter på skjemaet	157
6.4.2. Evalueringsspørsmålene	160
6.4.3. Helhetsvurdering ved hjelp av skala	161
6.5. Rutinisering av studentevaluering	162
6.6. Oppsummering og diskusjon	163
7. Studentevalueringens legitimitet og betydning	172
7.1. Innledning	172
7.2. Intervjupersonenes syn på studentevaluering	173
7.2.1. Lærernes syn	173
7.2.2. Studentenes syn	178
7.3. Studentenes forutsetninger for å evaluere undervisningen	181
7.4. Studentevaluering av mesterlæreliknende undervisning	184
7.4.1. Hovedinstrumentlærerens autoritet: mulige utfordringer	184
7.4.2. Tette og sårbare relasjoner: mulige utfordringer	189
7.4.3. Lærernes reaksjoner på studentevalueringer	194
7.5. Lærernes vilje og evne til å følge opp studentevalueringene	195
7.6. Studentevaluering sammenliknet med andre virkemidler	199
7.7. Oppsummering og diskusjon	201

8. Den kollegiale forankringen av studentevalueringen	217
8.1 Innledning	217
8.2. Formelt og uformelt samarbeid om studentevaluering	218
8.3. Behovet for kollegasamarbeid om studentevaluering	220
8.4. Erfaringer med lærersamarbeid om studentevaluering	223
8.5. Hvordan ligger forholdene til rette for samarbeid om studentevaluering?	223
8.6. Oppsummering og diskusjon	226
9. Den organisasjonsmessige forankringen av studentevalueringen ...	236
9.1. Innledning	236
9.2. Institusjonens rolle i studentevalueringen	237
9.2.1. Lærernes syn	237
9.2.2. Studentenes syn	242
9.3. Institusjonens oppfølging av studentevalueringene	246
9.4. Oppsummering og diskusjon	249
10. Avsluttende diskusjon	259
10.1. Innledning	259
10.2. Hovedkonklusjoner	259
10.3. Bidrar studentevalueringen til hovedinstrumentundervisningens kvalitet?	262
10.4. Etiske utfordringer	265
10.5. Den ”nye” studenten	267
10.6. Fruktbarheten av det valgte teoriperspektivet	269
10.7. Kompletterende forståelsesrammer	272
10.8. En teoretisk modell over studentevaluering av hovedinstrument- undervisning	274
10.9. Undersøkelsens pragmatiske validitet: Hva har den ført til?	279
10.10. Resultatenes generaliserbarhet	280
10.11. Forslag til videre forskning	283
Litteratur	286

Vedlegg:

- Vedlegg 1: Case-institusjonens evalueringsskjema (2 sider)
- Vedlegg 2a: Brev til hovedinstrumentlærerne om deltakelse i prosjektet
- Vedlegg 2b: Brev til studentene om deltakelse i prosjektet (2 sider)
- Vedlegg 3a: Brev som ble sendt til hovedinstrumentlærerne sammen med transkripsjonen av intervjuet.
- Vedlegg 3b: Brev som ble sendt til studentene sammen med transkripsjonen av intervjuet.
- Vedlegg 4: Godkjenning underskrevet av deltakende hovedinstrumentlærere og studenter

Figurer:

- Figur 1.1:** En pyramidemodell over grunnleggende komponenter i høyere musikkutdanningsinstitusjoner og deres innbyrdes relasjoner.
- Figur 10.1:** En teoretisk modell over de viktigste faktorene og relasjonen mellom dem ved studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning.

1. Bakgrunn og problemformulering

1. 1. Innledning

Når en student bestemmer seg for å begynne på en høyere utdanning, er det selvsagt av stor betydning at undervisningen er god. For en *musikkstudent*, som sikter mot en karriere som utøvende musiker, er det helt avgjørende at undervisningen i studentens hovedinstrument er av høy kvalitet og tilpasset denne studentens behov. Det å lære å spille et instrument eller synge på et profesjonelt nivå innenfor den vestlige kunstmusikktradisjonen, er noe som forutsetter kontinuerlig og systematisk undervisning, veiledning og oppfølging av en høyt kvalifisert lærer gjennom mange år (Ericsson 1997; Manturzevska 1990; Sosniak 1990). Ikke minst vil hovedinstrumentundervisningen som gis i løpet av den siste, yrkesforberedende delen av utviklingsforløpet, ha stor betydning. Studenter ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner betrakter derfor ofte hovedinstrumentundervisningen som det mest sentrale faget i hele utdanningen (Nerland 2003; Nielsen 1998; Plasket 1992).

For en høyere musikkutdanningsinstitusjon er det følgelig avgjørende at hovedinstrumentundervisningen fungerer optimalt. Hvorvidt institusjonen lykkes på dette området, er i stor grad bestemmende for om de uteksaminerte musikerne klarer å hevde seg i et konkurransepreget internasjonalt arbeidsmarked, og i neste omgang vil institusjonens omdømme på dette området påvirke rekrutteringen av nye studenter. Norske høyere musikkutdanningsinstitusjoner konkurrerer ikke bare med hverandre om de beste studentene, men også med tilsvarende institusjoner i Europa og Nord-Amerika.

En høyere musikkutdanningsinstitusjon har flere muligheter for å ivareta og utvikle kvaliteten på hovedinstrumentundervisningen. Det viktigste virkemidlet er å sikre tilgangen på høyt kvalifiserte og anerkjente hovedinstrumentlærere, men man kan også iverksette tiltak for å hjelpe de lærerne som allerede er ansatt til å gjøre jobben best mulig. Ett slikt virkemiddel er å innføre *studentevaluering* av undervisningen, slik at læreren kan få tilbakemeldinger på hvordan undervisningen oppleves og fungerer sett fra studentens perspektiv. Det er innføringen av dette virkemidlet ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon det foreliggende forskningsprosjektet dreier seg om.

Den aktuelle institusjonen er Norges musikkhøgskole, en vitenskapelig høgskole som ved tidspunktet for undersøkelsen hadde ca 465 studenter. Hovedtyngden av studentene følger utdanningsprogram med en sterk vektlegging på utøving av et hovedinstrument, herunder sang. Studentevaluering ble her innført som en obligatorisk praksis i alle fag fra og med studieåret 1994-95. Som ansatt ved denne høgskolen, og som involvert i implementeringen av dette vedtaket, registrerte jeg i årene som fulgte tegn på at studentevalueringen ikke fungerte så godt, særlig når det gjaldt hovedinstrumentundervisningen. Dette er en undervisning som foregår individuelt, og hvor studenten vanligvis har den samme læreren gjennom hele studieforløpet. Mitt inntrykk av situasjonen kunne sammenliknes med den beskrivelsen Catherine Jarjisian (1998:1) ga ved årsmøtet for National Association of Schools of Music i USA:

[...] faculty, students, and administrators alike seem to undertake the evaluation task with some combination of delicacy, mistrust, and fatalism: It must be done; we are not sure it can be done or how to do it; and we already know that not much of value will be gained from having done it.

Det var derfor grunn til å undersøke nærmere hvordan studentevaluering av den individuelle hovedinstrumentundervisningen blir oppfattet av hovedinstrumentlærerne og deres studenter, hvordan den faktisk blir praktisert ved case-institusjonen, og hvilke erfaringer aktørene har gjort i den forbindelse. Dette utgjør hovedproblemstillingen for det foreliggende forskningsprosjektet.

1.2. Behovet for undersøkelsen og formålet

Noen av problemene knyttet til studentevaluering av hovedinstrumentundervisningen kan skyldes at vanlige måter å forstå og praktisere studentevaluering på, ikke nødvendigvis fungerer så godt for denne spesielle formen for undervisning. Hipp (1979:8f.) peker på at studentevaluering av alle former for musikkundervisning innebærer særlige utfordringer, fordi det faglige innholdet for en stor del er av ikke-verbal og affektiv karakter:

Certainly music, a nonverbal art form, offers unique problems in the evaluation of its teaching. Private and class instruction in performance (applied music), large and small performing ensembles, and composition are the primary examples of the kind of instruction in music that are precisely analogous to no other types found in a college or university setting. [...] ...the essence of the subject matter being addressed remains largely nonverbal and affective.

Det kan argumenteres for at hovedinstrumentfaget i tillegg har et annet kjennetegn som kan gjøre det problematisk å få til en velfungerende studentevaluering av undervisningen: Det er et fag hvor undervisningen som oftest foregår en-til-en med den samme læreren over flere år,

og det beskrives ofte som en form for ”mesterlære” (Buswell 2005; Gaunt 2006; Nerland 2003; Nielsen 1998), noe som blant annet innebærer en helt spesiell lærer-studentrelasjon som kanskje ikke så enkelt lar seg kombinere med studentevaluering. Den tette kontakten med læreren innebærer blant annet at studentevalueringen i realiteten ikke er anonym, men kan spores tilbake til den enkelte student. I avsnitt 1.6.2. kommer jeg nærmere inn på hva mesterlære innebærer og de utfordringer denne undervisningsorganiseringen kan medføre i forbindelse med en formalisert studentevaluering.

Det finnes en omfattende forskningslitteratur om studentevaluering, men studentevaluering av individuell, mesterlæreliknende undervisning er i meget liten grad blitt gjenstand for forskning. Dette gjelder også innenfor beslektede fagområder, slik som andre kunstfag, og innenfor liknende former for pedagogisk virksomhet, slik som veiledning. De håndbøkene som finnes for studentevaluering tar heller ikke opp de spesielle utfordringer som evaluering av individuell undervisning kan innebære. Sett i lys av at alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge er pålagt å gjennomføre studentevaluering synes det på den bakgrunn å være maktpåliggende å få mer kunnskap om hvordan studentevaluering av hovedinstrumentundervisning fungerer i denne typen undervisning og hvilke utfordringer man står overfor. Jarjisian (ibid.:10) sier i sitt foredrag at et første skritt mot å forbedre bruken av studentevaluering i musikkutdanningsinstitusjoner er ”...to examine the current context for teaching evaluation in our own institutions, focusing on common misperceptions, and even myths held by various players in the evaluation process.” Så lenge man ikke vet noe om hvilke oppfatninger og forestillinger lærere og studenter har med hensyn til studentevaluering, og hvordan dette virkemidlet passer eller eventuelt griper forstyrrende inn i undervisning, roller og relasjoner, risikerer man å innføre prosedyrer som er mer eller mindre bortkastet, eller som i verste fall virker mot sin hensikt om å forbedre undervisningen. Den foreliggende undersøkelsen er et forsøk på å avdekke, slik Jarjisian foreslår, den gjeldende konteksten for å bruke studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning ved den aktuelle institusjonen. Det gjøres gjennom å studere dette virkemidlet sett ut fra de sentrale aktørenes perspektiv; hovedinstrumentlærerne og deres studenter. Informasjonsinnsamlingen ble gjennomført fire til fem år etter at studentevaluering ble innført ved case-institusjonen.

Formålet med undersøkelsen er å utvikle kunnskap om de spesielle utfordringer studentevaluering av individuell undervisning generelt og hovedinstrumentundervisning spesielt innebærer. Undersøkelsen er en case-studie av én institusjon, og den belyser et forholdsvis utforsket fenomen innenfor feltet studentevaluering av undervisning. Ambisjonen med denne undersøkelsen er derfor først og fremst å bidra til å utvikle noen hypoteser om hva

slags utfordringer hovedinstrumentlærere, studenter og ledelse står overfor når hovedinstrumentundervisning skal evalueres, og peke på noen mulige løsninger på disse utfordringene. Den kunnskapen prosjektet frambringer kan bidra til at høyere musikkutdanningsinstitusjoner får et bedre grunnlag for å fatte velinformerte beslutninger om bruken av studentevaluering. Forhåpentligvis kan undersøkelsen også gi et bidrag til forskningsfeltet ”studentevaluering av undervisning” gjennom å belyse forskjeller og likheter i forhold til mer utforskede undervisningskontekster, og gjennom å skissere visse teoretiske perspektiver på studentevaluering.

1.3. Hva menes med studentevaluering av undervisning?

Studentevaluering av undervisning er langt fra noe entydig begrep og fenomen. I kapittel 2 skal jeg komme nærmere inn på ulike oppfatninger og framtredelesformer, og dette er også et tema i den empiriske undersøkelsen. Det kan imidlertid være behov for innledningsvis å gjøre noen presiseringer av hva som vanligvis legges i begrepet for å avgrense studentevaluering av undervisning fra mer hverdagslige forståelser og fra andre former for evaluering som foregår i utdanningssystemet:

Studentevalueringer er en evaluering som *kommuniseres* til berørte parter. Det vil si at læreren eller lærerteamet som er ansvarlig for undervisningen, og i en del tilfeller også lærerens overordnede, får kjennskap til studentenes synspunkter på en artikulert og strukturert måte. I det ligger også at *berørte parter er bevisst på at det foretas en evaluering*, enten det er studenten, læreren eller ledelsen som tar initiativet. Det at en lærer fanger opp indirekte signaler fra studentens utsagn eller kroppsspråk regnes med andre ord ikke som studentevaluering av undervisning, heller ikke den uformelle evaluering studenter gjerne gjør, men som ikke kommer læreren for øre. Videre må gjennomføringen av evalueringen til en viss grad være *strukturert og systematisk*, enten den foregår skriftlig eller muntlig. Mer eller mindre spontane spørsmål fra læreren om hva studenten synes om undervisningen faller dermed utenfor definisjonen, likeså tilfeldige, uanmeldte kommentarer eller tilbakemeldinger fra studentens side.

Som det framgår av begrepet, er det i denne sammenheng *undervisningen* som gjøres til gjenstand for evaluering. Det er med andre ord mikro-nivået, undervisningen i det enkelte fag, som står i fokus og ikke studiet som helhet, institusjonen eller utdanningssystemet, selv om evaluering av undervisning kan inngå som grunnlag også i slike vurderinger.

Det er et relevant spørsmål om det er undervisningen som evalueres eller om det i realiteten vel så mye er *læreren* som gjøres til gjenstand for evaluering. Vi er her inne på en

vanskelig grenseoppgang med hensyn til hvor stor betydning studentene tillegger lærerens væremåte, personlighet osv. til forskjell fra innholdsmessige, metodiske og organisatoriske sider ved undervisningen. Som vi skal se i kapittel 2.2.3. tyder undersøkelser på at studentenes evaluering av undervisning i stor grad påvirkes av hvordan de opplever læreren som person. Dette fanges også opp i mange standardiserte evalueringsskjemaer i form av spørsmål om hvordan studenten evaluerer lærerens vennlighet, entusiasme osv. Det kan tyde på at studentevaluering av undervisning også i mange tilfeller må forstås som en mer eller mindre eksplisitt evaluering av *læreren*.

Det synes også som om undervisningsbegrepet må forstås ganske vidt for å være dekkende i denne sammenhengen. Hvis man studerer evalueringsskjemaer som er i bruk, finner man ofte spørsmål som dreier seg om det menneskelige samspillet mellom lærer og student, om samspillet mellom studentene, om studentenes egen innsats osv. Studentevalueringen kan med andre ord dreie seg om langt mer enn faglige og pedagogiske aspekter ved undervisningen, og den kan også omfatte studentenes eget læringsarbeid i tilknytning til faget.

Hvis man legger et vidt undervisningsbegrep til grunn, vil det også omfatte veiledning (Lauvås og Handal 2000:44). I mange tilfeller framstår hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning som veiledning slik dette begrepet defineres (ibid.). Et gjennomgående trekk ved denne formen for undervisning er at en stor del av tiden brukes til at studentene spiller/synger repertoar de arbeider med for læreren, som så veileder studentene med hensyn til tekniske og musikalske problemstillinger som framkommer i utøvelsen (se for eksempel Kennel 1997; Nerland 2003; Nielsen 1998). Nerland (ibid.: 273) konkluderer slik på grunnlag av sin observasjons- og intervjuundersøkelse av hovedinstrumentundervisning ved den samme case-institusjonen, Norges musikkhøgskole:

Et fremtredende trekk er videre praksisenes *situasjonelle* karakter, som blant annet kommer til syne ved at undervisningen formgis der og da – aktørene vet sjelden på forhånd hva som vil skje, og undervisningen tar form i en dialog med utgangspunkt i studentens spill og det som trer fram i situasjonen.

Når begrepet ”studentevaluering av undervisning” brukes må man med andre ord legge til grunn at undervisningsbegrepet må forstås ganske vidt, og at evalueringen kan omfatte mange sider ved undervisnings- og lærings situasjonen, inkludert trekk ved læreren.

1.4. Bakgrunnen for innføring av studentevaluering av undervisning

Studentevaluering av undervisning er ikke noe nytt fenomen. Allerede på 1920-tallet begynte man å bruke slike evalueringer ved noen amerikanske universiteter, heriblant Harvard University (Marsh 1987), og USA har siden vært et foregangsland på dette område, både når det gjelder bruken av studentevaluering og forskning på området. Særlig fra 1970-tallet har utbredelsen tatt fart i USA. Seldin (1999) fant gjennom undersøkelser over en 20-årsperiode blant Liberal Arts Colleges i USA at andelen institusjoner som angir at de *alltid* bruker studentevaluering av undervisning har økt fra ca. 60 prosent i 1978 til nærmere 90 prosent i 1998.

Fra USA spredte seg bruken av studentevaluering etter hvert til en rekke andre land, først og fremst Canada, New Zealand, Australia og India (Husbands og Fosh 1993). I Europa, derimot, har ikke studentevaluering av undervisning vært så utbredt som formalisert prosedyre ved høyere utdanningsinstitusjoner (ibid.). Først helt mot slutten av 1900-tallet begynte man å bruke studentevaluering i noen land i Europa, men da først og fremst som ledd i større institusjonsevalueringer. På 1980-1990-tallet ble det i mange europeiske land innført regelmessige institusjonsevalueringer, gjerne i regi av et statlig organ for kvalitetskontroll eller et felles kvalitetssikringsorgan for universitetene. Forsøkene med nasjonal programevaluering ved høyere utdanningsinstitusjoner som foregikk på midten av 1990-tallet i Norge var begynnelsen på en tilsvarende utvikling i vårt land. Det er imidlertid forskjell mellom ulike land i Europa med hensyn til om *studentevaluering* inngår i slike institusjons- eller program-evalueringer. Husbands og Fosh (1993) viser til at mens man i Storbritannia og Nederland har oppfattet studentevaluering av undervisning som en viktig og naturlig komponent i institusjonsevalueringene, har man i Frankrike langt sjeldnere brukt studentevaluering som del av slike evalueringer, og i Tyskland har det vært meget omdiskutert hvorvidt studentevaluering skal inngå i institusjonsevalueringer. Det at Norge i 1994 innfører et påbud om studentevaluering av undervisning i all høyere utdanning, *uavhengig* av eventuelle program- eller institusjonsevalueringer, er med andre ord ikke typisk sett i europeisk sammenheng. Marsh (1987) mener at forskjellene i utbredelse av studentevaluering mellom land og kontinenter kan skyldes en kombinasjon av flere faktorer av både politisk og praktisk-/økonomisk karakter. Senere i dette avsnittet skal jeg komme inn på noen sider ved norsk utdanningspolitikk som kan ligge bak det norske initiativet. Det er imidlertid ikke bare forskjeller mellom land med hensyn til *om* det foregår studentevaluering eller ikke. Det forekommer

også forskjeller med hensyn til formålet med studentevalueringen og typiske framgangsmåter. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

Også før innføringen av påbudet om studentevaluering i Norge var studentevaluering av undervisning i bruk ved en del institusjoner, men da først og fremst etter initiativ fra den enkelte lærer eller studentgruppe. Det finnes noe statistikk på dette: I en undersøkelse av Manger (1988) blant vitenskapelig ansatte ved Universitetet i Bergen oppga 37 % av lærerne at deres undervisning alltid eller ofte ble evaluert av studentene, men det var bare 25 % av lærerne som oppga at deres institutt hadde tatt initiativ til å organisere evalueringen. En undersøkelse gjennomført i 1991 av Smeby (1993) blant universitetslærere viste at 71 % av lærerne fikk sin undervisning evaluert, men i nesten halvparten av tilfellene var det enten læreren selv (25 %) eller studentene (18 %) som hadde tatt initiativet, og ikke institusjonen. En tilsvarende undersøkelse ved distriktshøgskolene i 1992 (Smeby 1994) viste at også her var det i 50 % av tilfellene lærerne selv (41 %) eller studentene (9 %) som tok initiativet. En undersøkelse gjennomført to år senere, våren 1994, som omfattet både universitetene og samtlige høyskoler, viste imidlertid at det nå var *institusjonene* tok initiativet til studentevalueringen i 93 % av tilfellene (ibid.). Mye av forklaringen på denne store økningen i initiativ fra institusjonenes side ligger sannsynligvis i at myndighetene på dette tidspunktet hadde engasjert seg i evalueringsspørsmålet for alvor.

Selve pålegget til utdanningsinstitusjonene om å innføre studentevaluering kom i St. prp.nr.1 (1993-94). Her understreket Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet under overskriften "Bedre studiegjennomføring" institusjonenes ansvar for å skape egne evalueringssystemer for å vurdere om studiekvaliteten er god nok, og man peker på at studentenes evalueringer er et viktig grunnlag i den sammenheng. Alle høyere utdanningsinstitusjoner pålegges derfor å ta i bruk studentevaluering (ibid.:165-166). Dette pålegget ble fulgt opp av et brev fra departementet til utdanningsinstitusjonene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994) hvor det presiseres at institusjoner som ikke allerede har innført studentevaluering av undervisning må gjøre det senest i løpet av studieåret 1994-95. Men allerede i NOU 1988:22 *Med viten og vilje* ble studentevaluering av undervisning lansert som et virkemiddel til å overvåke og utvikle kvaliteten på undervisningen i høyere utdanning. Det forslås her at studentevaluering bør innføres som en fast rutine ved alle høyere utdanningsinstitusjoner og i prinsippet omfatte alle forhold ved studiet som angår studenten, ikke bare undervisningen. Dette ble fulgt opp i Regjeringens langtidsprogram for 1990-93 (St.meld. nr. 4, 1988-89:162), hvor man varsler at man "... vil legge stor vekt på tiltak som kan øke

kvaliteten og effektiviteten i den høyere utdanningen.” I den sammenheng nevnes spesielt at det må innarbeides fastere rutiner for evaluering av undervisningen og studieopplegg.

Som en konsekvens av denne økende oppmerksomhet om kvalitet og effektivitet i høyere utdanning mot slutten av 1980-tallet, nedsatte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet det så kalte *Studiekvalitetsutvalget* som fikk i mandat å skulle ”...drøfte og foreslå tiltak for å forbedre studieopplegg, undervisning og læring ved universitet og høyskoler” (Studiekvalitetsutvalget 1990:14). Som et eget punkt i mandatet, ble utvalget bedt om spesielt å drøfte tiltak for intern og ekstern evaluering av studietilbud og undervisning. I utvalgets innstilling ble dette fulgt opp som to blant mange forslag til tiltak, men de eneste forslagene som departementet grep fatt i var nettopp disse to som dreide seg om evaluering: Innføring av studentevaluering, og utvalgets forslag om pilotprosjekt med ekstern program-evaluering. Med pålegget i St. prp.nr.1 (1993-94) var obligatorisk studentevaluering av undervisning ved alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge et faktum.

Nå kan man spørre seg hvorfor nettopp evaluering fikk en slik status som ”mirakelkur” for kvaliteten i høyere utdanning på 1990-tallet, for å sitere tittelen på en konferanse.¹ Fra flere hold blir det hevdet at det oppsto en slags ”evalueringsbølge” mot slutten av 1990-tallet (se for eksempel Dahler-Larsen 2001; Handal 1996; Ålvik 1993), som favnet om nær sagt alle virksomheter i samfunnet, inkludert høyere utdanning. Dahler-Larsen (2001.:11) går så langt som å si at evalueringsbølgen ligner ”...en mani eller en slags kollektiv, mental besættelse”. Det kan være flere grunner til en slik utvikling. Blant annet har veksten i utgifter til offentlig sektor ført til et økende krav om dokumentasjon av ”value for money”. Overføring av makt og kontroll fra statlig nivå til institusjonsnivå som har skjedd de siste tiårene, har også medført større krav til dokumentasjon av virksomhetens kvalitet og resultater. Målstyring er blitt innført innenfor høyere utdanning, og her spiller evaluering en sentral rolle som et slags retrospektivt styringsmiddel (Dahler-Larsen 2001; Karlsen 2002). Karlsen knytter målstyringskonseptet til den internasjonale reformbølgen som er blitt kalt New Public Management, en styringsfilosofi som har kommet til å prege norsk offentlig forvaltning, og nå også høyere utdanning. Sentralt i denne tenkningen står arbeidet for økt effektivitet og bedre kvalitet for brukerne av tjenestene (ibid.). Begreper som ”service-universitet” og ”entreprenøruniversitet” brukes for å betegne denne nyorienteringen i høyere utdanning. Institusjonene må kunne tilpasse seg og bli konkurransedyktige i et internasjonalt utdannings- og arbeidsmarked som er i rask endring (ibid.). Det synes også å være en mer

¹ *Evaluering: 90-årenes mirakelkur?* Utdanningspolitisk konferanse 17.10 1994 arrangert av Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.

praktisk grunn til at høyere utdanningsinstitusjoner ble stilt overfor kravet fra myndighetene om å øke effektiviteten, nemlig den voldsomme veksten i antall studenter som skjedde i løpet av 1990-tallet. Skulle institusjonene makte å håndtere nærmest en dobling av studenttallet måtte man øke gjennomstrømningen (Larsen og Stensaker 2003). Kvalitetssikring av virksomheten blir dermed helt sentralt. Innføringen av studentevaluering av undervisning kan forstås som et logisk tiltak i lys av disse utviklingstendensene.

Det synes altså å ha vært en god grobunn for å vedta innføring av studentevaluering av undervisning i begynnelsen av 1990-tallet. Troen på evalueringens betydning som virkemiddel for å sikre og utvikle studiekvalitet var så stor at Studiekvalitetsutvalgets leder Gunnar Handal etter hvert fant grunn til å advare myndighetene mot å la evaluering bli det dominerende tiltaket for utvikling av studiekvalitet i høyere utdanning (Handal 1994). Han understreker at Studiekvalitetsutvalgets *hovedforslag*, oppbygging av en infrastruktur for kompetanseutvikling og kulturrendring, ikke ble fanget opp av departementet, selv om utvalget presiserte at gjennomføringen av dette forslaget er en *forutsetning* for at andre forslag, deriblant studentevaluering skal kunne ha noen reell funksjon.

Det virker som om evalueringsbølgen har forsterket seg i det nye årtusenet. Kravet om evaluering av virksomheten i høyere utdanning ble fremmet med ny styrke i Mjøsutvalgets utredning om høyere utdanning og forskning (NOU 2000:14), hvor det blant annet ble foreslått å opprette et uavhengig fagorgan for evaluering og akkreditering av utdanninger og høyere utdanningsinstitusjoner. Et slikt organ, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), ble opprettet 1. januar 2003. Dette organet skal blant annet kontrollere at institusjonene oppfyller departementets krav til kvalitetssikringssystem, hvor også studentevaluering av undervisning skal inngå i (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

1.5. Innføring av studentevaluering ved Norges musikkhøgskole

I likhet med mange andre institusjoner hadde ikke case-institusjonen noen institusjonsforankret praksis med studentevaluering av undervisning i begynnelsen av 1990-tallet. Enkelte lærere hadde mer eller mindre regelmessig og systematisk benyttet seg av studentevaluering, men dette hadde skjedd helt og holdent på deres eget eller studentenes initiativ. Da departementets pålegg kom om å innføre dette som obligatorisk praksis senest studieåret 1994-95, ble det nedsatt et utvalg som blant annet hadde som mandat å utvikle materiell til bruk ved studentevaluering. Som medlem av dette utvalget erfarte jeg at arbeidet nokså raskt ble konsentrert om å utarbeide standardiserte evalueringsskjemaer som studentene skulle fylle

ut. Riktignok ble det både i NOU 1988:28 *Med viten og vilje* og i Studiekvalitetsutvalgets innstilling (1990) anbefalt å bruke varierte metoder for innsamling av studentevalueringer, og ikke bare standardiserte skjemaer. Men i Departementets påbudsbrev var det vedlagt en samling med eksempler på evalueringsskjemaer som "... [er] å betrakte som eksempler som kan tilpasses lokale forhold" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994:1). Det var derfor kanskje ikke så overraskende at studentevaluering ved case-institusjonen ble oppfattet som nærmest synonymt med bruk av spørreskjemaer. I første omgang ble det laget forskjellige skjemaer for teorifag og ulike former for utøvende fag, men dette ble i løpet av det første året forenklet til ett felles skjema for all undervisning (se vedlegg 1).

Skjemaene ble første gang sendt ut i mai 1995 til alle lærere sammen med et brev fra rektor (Norges musikkhøgskole 1995a). I dette brevet skisseres den prosedyre som er blitt fulgt ved denne institusjonen fram til tidspunktet for informasjonsinnsamlingen for den foreliggende undersøkelsen. Prosedyren innebærer at de utfylte skjemaene bare skal ses av læreren og studenten, men læreren skal på et eget rapporteringsskjema angi *at* studentevalueringen er gjennomført i de fag han eller hun underviser i. Det er derimot ingen rapporteringsplikt med hensyn til *hva slags* evaluering studentene har gitt av undervisningen. I brevet fra rektor understrekes også at det er opp til læreren hva vedkommende vil gjøre med evalueringene, men man håper at de skal "...gi et godt utgangspunkt for en videre dialog om undervisningen mellom den enkelte lærer og dennes studenter" (ibid.). Med dette brevet datert 11.05.1995 hadde case-institusjonen dermed iverksatt departementets pålegg innenfor fristen – så vidt.

Men hva skjedde så? I årene som fulgte merket jeg som antydning innledningsvis at studentevalueringen ikke syntes å fungere særlig godt ved institusjonen. Jeg hørte studenter bemerke at en del lærere ikke delte ut skjemaene, og det ble fortalt om studenter som var blitt utsatt for negative reaksjoner fra lærere de hadde kritisert. Jeg hørte lærere klage på at studentene ikke leverte tilbake skjemaer i utfylt stand, og utsagn om at studentevaluering var unødvendig og en fornærmelse mot lærernes kompetanse. Samtaler med kolleger og studenter bekreftet inntrykket av at studentevalueringen til dels ble møtt med reaksjoner som usikkerhet, misnøye og mistro, og at problemene i særlig grad syntes å gjelde studentevaluering av hovedinstrumentundervisningen.

Stikkprøver jeg foretok med hensyn til hvor mange rapporteringsskjemaer som ble innlevert tydet også på at implementeringen var langt fra vellykket: Våren 1995 var det bare 14 prosent av lærerne som rapporterte at de hadde gjennomført studentevaluering. Våren 1998 hadde tallet steget til 25 prosent. Det syntes gjennomgående å være lærere i gruppe- eller

klassefag som i størst grad rapporterte at de brukte studentevaluering. Det er god grunn til å mistenke en viss underrapportering, men tallene var likevel såpass lave at de ga grunn til undring og bekymring.

1.6. Studentevalueringens kontekst: Høyere musikkutdanning

For at studentevaluering av undervisning skal ha noen vesentlig positiv betydning for undervisning og læring, forutsetter det at både lærere og studenter aksepterer dette virkemidlet og ser det som legitimt og meningsfullt i forhold til *sin* virksomhet. Studentevalueringens verktøyet må med andre ord ses i lys av den kontekst det skal brukes i. Det er derfor nødvendig å se nærmere på kjennetegn ved høyere utdanningsinstitusjoner og hovedinstrumentundervisning for å forstå hva slags formelle og uformelle rammer studentevalueringen skal fungere innenfor.

Det er særlig to sider ved høyere musikkutdanning som er av interesse i denne sammenheng. Den første dreier seg om kjennetegn ved organisasjonsmønstre og kulturer i denne typen institusjoner, den andre dreier seg om kjennetegn ved individuell hovedinstrumentundervisning. Disse to sidene av konteksten diskuteres etter tur gjennom tidligere studier av høyere (musikk-)utdanningsinstitusjoner og av hovedinstrumentundervisning. Dokumenter fra case-institusjonen legges også til grunn for diskusjonen.

1.6.1. Kjennetegn ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner

I organisasjonsteorien ser man ofte høyere utdanningsinstitusjoner beskrevet som typiske eksempler på løst koblede organisasjoner, eller med et mindre flatterende begrep, som ”organiserte anarkier” (Clark 1983; Larsen 2003; Weick 1976). Weick beskriver visse typiske trekk ved denne typen organisasjoner: De preges av relativt lite koordinering og regulering av virksomheten, mye av det som foregår er ”usynlig,” og det er lite inspeksjon og innsyn. Siden det foretas en forholdsvis begrenset regulering og koordinering vil man også finne store forskjeller i metoder og målsettinger mellom ulike fagområder og enkeltlærere. Styringen av disse organisasjonene har tradisjonelt foregått etter en kollegium-modell (Larsen 2003; McNay 1995). Den kjennetegnes av at institusjonen i liten grad har en felles uttrykt policy. Ledelsen består ofte av valgte fagpersoner som fungerer som ”de fremste blant likemenn.” Den sentrale ledelsen og administrasjonen har liten makt, og griper derfor i liten grad inn i virksomheten. Det enkelte fagmiljø og den enkelte ansatte har dermed stor frihet til å arbeide mot faglige og personlige målsettinger uanfektet av ytre kontroll, og kvalitetsvurderinger

foretas av det faglige miljøet selv, gjennom sakkyndige evalueringer gjennomført av likemenn (McNay 1995). Clark (1983) peker på at virksomheten i høyere utdanningsinstitusjoner i høy grad er organisert med utgangspunkt i *fag*, og ikke i institusjonen som sådan. Dette, koplet med den sterke faglige autonomien, innebærer at en høyere utdanningsinstitusjon bør betraktes som en slags holdingselskap for ulike ekspertgrupper, hevder han. For å forstå høyere utdanningsinstitusjoner mener Clark (ibid.: 25) at man må starte fra bunnen og arbeide induktivt "...from the many actions and interests of the many groups that operate the system."

Siden dette er generelle beskrivelser er det viktig å merke seg Clarks advarsel om at det kan være store forskjeller fra fagområde til fagområde med hensyn til hvordan virksomheten er organisert. Hva vet man så om høyere musikkutdanningsinstitusjoner som organisasjoner og kulturer? Som Jørgensen (2002) viser i sin oversiktsartikkel finnes det dessverre ikke så mye forskning om denne typen institusjoner. Han peker her også på at høyere musikkutdanning kan omfatte flere forskjellige former for utdanninger og institusjoner, fra lærerskoler hvor det utdannes musikk lærere, til den type institusjoner som i Europa vanligvis går under betegnelsen konservatorium med en sterk utøvende profil på utdanningen. Siden case-institusjonen i denne undersøkelsen tilhører den siste gruppen, har jeg tatt utgangspunkt i undersøkelser gjennomført ved institusjoner hvor utdanning av utøvende musikere står sentralt. Her finnes det noe litteratur som kan kaste lys over organisasjonsmønstre og –kulturer i denne typen utdanningsinstitusjoner: Kingsbury (1988) har gjennomført en antropologisk studie av kulturen ved en musikkutdanningsinstitusjon i USA, og Roberts (1991) har gjort en tilsvarende studie ved fem kanadiske "Schools of Music". Musikkvetnen Bruno Nettl (1995) har i en bok oppsummert det han kaller sine "etnomusikologiske refleksjoner" omkring denne institusjonstypen i USA. Nettles arbeid er ikke en systematisk vitenskapelig studie, men bygger på hans mangeårige virke som etnomusikolog ved seks amerikanske "Schools of Music". Miller (1993) har gjennomført en spørreundersøkelse blant faglige ledere ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner i USA omkring ledelse og administrering av denne typen institusjon. Plasket (1992) har foretatt en intervjuundersøkelse blant studenter, lærere og administrativt personale ved et konservatorium i USA, hvor hun har fokusert på informantenes oppfatning av mål og formål for institusjonen. Her i Norge har Nerland (2003) gjennomført en studie ved Norges musikkhøgskole av hovedinstrumentundervisning som kulturell praksis, hvor hun også kommer inn på kulturelle og organisasjonsmessige trekk ved institusjonen. Solbu (1993) drøfter i sin debattbok kjennetegn ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner med utgangspunkt i sine erfaringer som mangeårig studiesjef ved Norges musikkhøgskole. Alle disse kildene indikerer

at også høyere *musikk*utdanningsinstitusjoner kan beskrives som løst koplede organisasjonstyper med de kjennetegn som er beskrevet ovenfor. Kingsbury (1988:35) fant for eksempel "... a strikingly decentralizes institutional structure in the conservatory", hvor studentene er organisert i klikker rundt de knutepunktene som hovedinstrumentlærerne utgjør. Også Nettl (1993) beskriver virksomheten ved "Schools of Music" som organisert i familieliknende klikker rundt hovedinstrumentlæreren, og han hevder at forholdet mellom lærer og student er nærmere, og avstanden mellom lærer og administrasjon er større i høyere musikkutdanningsinstitusjoner enn i høyere utdanning generelt. Plasket (1992) viser i sin undersøkelse at de offisielle målene for institusjonen hadde liten relevans for de ansatte ved det konservatoriet hun undersøkte, og at disse målene var erstattet med individuelle oppfattninger av hva slags mål konservatoriet skulle arbeide mot. Nerlands beskrivelse av Norges musikkhøgskole sammenfaller i stor grad med kjennetegnene beskrevet ovenfor, når hun skriver at dette er "... en utdanningsinstitusjon som organisatorisk er preget av en flat struktur, der både ansvar og definisjonsmakt for en stor del blir tillagt lærerposisjonene, og der de ulike enhetene i strukturen er forholdsvis løst sammenkoplede" (2003:85). Dette bildet bekreftes også av de sakkyndiges rapport i forbindelse av den nasjonale evalueringen av caseinstitusjonen som ble gjennomført ved midten av 1990-tallet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995:49):

Den flate strukturen gjør det vanskelig å plassere det operative ansvaret for koordinering og styring av studiene. Man observerer derfor en tendens til oppsmuldring av faglig ansvar og lite tverrfaglighet. Den flate, individuelt orienterte strukturen kan gi høgskolen preg av å være en meget vertikal institusjon med lite samarbeid på tvers både innen og mellom ulike studier. Satt på spissen, kan man få inntrykk av at høgskolen er en gruppe privatpraktiserende pedagoger i offentlig bygg og på offentlig regulativ.

Det kan også nevnes at case-institusjonen ikke før i 1998 fikk sin første strategiske plan hvor man fastsatte felles mål, verdier og satsingsområder for institusjonen som helhet. Det må understrekes at det ved undersøkelsestidspunktet selvsagt fantes studieplaner, reglementer, styringsorganer osv. som ga rammer for virksomheten og koordinerte den. Institusjonen framstod ved slutten av 1990-tallet likevel som en nokså løst koplede organisasjon med stor grad av autonomi for lærerne. Som vist tidligere kjennetegnes løst koplede organisasjoner som styres etter kollegiemodellen av lite innsyn og kontroll med virksomheten. Dette synes også å gjelde for case-institusjonen ved undersøkelsestidspunktet: Hovedinstrumentlærerne har nokså frie rammer for undervisningen, og det eksisterer ingen formalisert inspeksjon eller rapporteringsplikt. Innføringen av studentevaluering av undervisningen og den tilhørende

rapporteringen om denne er det eneste tiltaket i den retning. Det er heller ikke nødvendigvis et godt klima for kontroll og innsyn. De sakkyndige kommenterer dette i sin evalueringsrapport (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995:54): ”Det synes å være en redsel for kontroll hos de ansatte som gjør at man ikke får tilstrekkelig informasjonsflyt ...”

Ut fra dette kan man konkludere med at hovedinstrumentlærerne har en sterk og forholdsvis uavhengig posisjon ved institusjonen. Det kan være flere grunner til det. Dels kan det ha sammenheng med den store betydning disse lærerne har i det som kan defineres som institusjonens kjernevirksomhet. Det er gjennom sin hovedinstrumentlærer studentene får ”...tilgang til yrkespraksisens verdier, standarder og ’hemmeligheter’...” (Nerland 2003:74). Yrket kan bare læres gjennom den direkte kontakten med en hovedinstrumentlærer man har tillit til. Musikkstudentene søker seg derfor i mange tilfeller til en bestemt lærer, og ikke først og fremst til en bestemt institusjon. Kingsbury (1988) illustrerer dette når han peker på at det vanligvis ikke settes inn vikar når hovedinstrumentlæreren er fraværende, fordi det vil være som å bytte fag, som han uttrykker det. Det er med andre ord i stor grad den enkelte hovedinstrumentlærer som trekker studenter til institusjonen, og som gir status til institusjonen. Som Nerland (2003) peker på, kan dette gi dem en definisjonsmakt innad i institusjonen. Institusjonens ønske om å tiltrekke seg attraktive musikere, og ikke minst, å beholde dem i staben, gir sannsynligvis hovedinstrumentlærerne ganske fritt spillerom i sin virksomhet.

En annen grunn til hovedinstrumentlærernes posisjon kan være at de vanligvis ansettes på grunnlag av en framtrædende utøvende karriere, noe som innebærer at de kommer inn i en akademisk institusjon forholdsvis sent i sin yrkeskarriere. Miller (1993:14f) peker på at de derfor i mange tilfeller ikke uten videre finner seg i å bli styrt i sitt arbeid og å måtte tilpasse seg:

... many faculty, particularly in applied areas, are not accustomed to modifying their behavior to the strictures of an institutional setting because they may have spent a significant portion of their career outside of academia.

Dette kan også innebære at deres identifikasjon og lojalitet i første rekke rettes mot det profesjonelle musikklivet hvor de har tilbrakt en stor del av sitt yrkesliv, og ikke mot utdanningsinstitusjonen. Harris (1991) fant i sin spørreundersøkelse blant lærere i utøvende fag ved amerikanske musikkutdanningsinstitusjoner at 56 % identifiserte seg først og fremst som musikere, mot 29 % som identifiserte seg først og fremst som lærere. Nerland (2003:138) fant også eksempel på en slik orientering mot musikerrollen i sitt materiale, hvor en av lærerne sier ”På en måte så ser jeg ikke meg selv så veldig som pedagog. Jeg ser meg selv

som en musiker som underviser.” Denne oppfatningen finner også støtte i materialet fra den foreliggende undersøkelsen. Nerland (ibid.) viser gjennom sin undersøkelse hvordan diskurser i det profesjonelle musikklivet i stor grad er bestemmende for hovedinstrumentlærernes fortolkning av sin virksomhet som lærere. Det at hovedinstrumentlærerne betrakter seg selv som musikere, og som legitime representanter for det yrkeslivet studentene skal kvalifiseres for, og at dette bildet også bekreftes av institusjonen, kan tenkes å bidra til at institusjonen er tilbakeholden med å styre og kontrollere hovedinstrumentlærernes virksomhet.

Hvis disse beskrivelsene av case-institusjonen er gyldige, er det grunn til å spørre om det er noen trekk ved denne organisasjonstypen som kan innebære utfordringer ved innføringen av studentevaluering av undervisningen:

For det første, hvis hovedinstrumentlærerne er vant til å ha en sterk og uavhengig posisjon, hvordan vil de akseptere et pålegg fra ledelsen som kan oppfattes som en inngripen i deres virksomhet og deres relasjon til sine studenter?

For det andre, hvis hovedinstrumentlærerne i liten grad er vant til å få sin undervisningsvirksomhet utsatt for innsyn og kontroll, hvordan vil de da reagere på at deres undervisning skal bli evaluert og at andre eventuelt kan komme til å få innsyn i resultatene?

For det tredje, hvis hovedinstrumentlærerne opplever seg selv som *musikere* først og fremst, og henter sin rolleidentitet fra det profesjonelle musikklivet, hvordan vil de finne seg til rette med å bli betraktet som *lærere*, som forventes å skulle forbedre og videreutvikle sin pedagogiske praksis? Vil de akseptere å bli plassert inn i den utdanningslogikken som studentevalueringen springer ut av?

1.6.2. Kjennetegn ved hovedinstrumentundervisning

Ved case-institusjonen, som ved mange andre musikkutdanningsinstitusjoner, foregår hovedinstrumentundervisningen som individuelle leksjoner en eller flere ganger i uken, og studenten har normalt den samme læreren gjennom hele studiet. Studenten kan selv angi hvilken lærer han eller hun helst vil studere med, og det finnes etablerte prosedyrer for lærerbytte hvis studenten skulle ønske det. Hovedinstrumentundervisning beskrives ofte som en form for mesterlære (Buswell 2005; Gaunt 2006; Nerland 2003; Nielsen 1998). Denne måten å forstå hovedundervisningen på bekreftes også i den foreliggende undersøkelsen, hvor flere av intervjupersonene brukte dette begrepet uoppfordret for å beskrive undervisningens karakter. Spørsmålet er om det er noen konstituerende trekk ved mesterlære som innebærer utfordringer i forbindelse med studentevaluering av hovedinstrumentundervisning. Nielsen og Kvale har i to artikler (Nielsen og Kvale 1999; Kvale og Nielsen 1999) skissert noen typiske

trekk ved mesterlære som kan belyse dette spørsmålet. I det følgende tar jeg utgangspunkt i deres beskrivelser av trekk ved mesterlære og diskuterer dem i forhold til høyere musikk-utdanning.

Læring foregår i et praksisfellesskap. Lærlingen deltar som et legitimt medlem i et faglig fellesskap og blir gradvis et fullverdig medlem av faget. For musikkstudentenes vedkommende innebærer dette for eksempel at studenten fungerer som musiker i ulike sammenhenger allerede tidlig i studiet gjennom å delta i ulike ensembler og ved framførelser ved de mange offentlige konsertene som høyskolen arrangerer. Skillet mellom yrke og studium er dermed ikke så tydelig i et musikkstudium som i mer teoretiske utdanninger. Mange studenter deltar også i profesjonelle praksisfellesskap utenfor utdanningsinstitusjonen allerede i studietiden gjennom eksempelvis oppdrag i profesjonelle ensembler, og de kan der komme til å møte sin hovedinstrumentlærer som kollega. Hovedinstrumentlæreren er i mange tilfeller den som gir adgang til slike praksisfellesskap gjennom sitt kontaktnett.

Tilegnelse av faglig identitet. Utdanningen innebærer ikke bare tilegnelse av faglige kunnskaper og ferdigheter, men også av en yrkesidentitet. For musikkstudenter skjer denne tilegnelse av en musikeridentitet dels gjennom deltakelse i praksisfellesskapet, men ikke minst gjennom imitasjon av og identifikasjon med hovedinstrumentlæreren (Nielsen 1998). Hovedinstrumentlærerne er eller har selv vært profesjonelle musikere, og dette gir læreren en sterk faglig autoritet og troverdighet, læreren ”legemliggjør” profesjonen for studenten. Hovedinstrumentlæreren kan derfor betraktes som en agent for en profesjonell praksis som studenten ønsker å delta i, og som han eller hun kan få tilgang til gjennom læreren (Nerland 2003), og det å studere med en anerkjent musiker/lærer gir i seg selv status til studenten (Kingsbury 1988; Roberts 1991). Identifikasjon med læreren forutsetter at studenten har tillit til sin lærer og aksepterer hans eller hennes autoritet som fagperson (Gaunt 2006; Nerland 2003; Nielsen 1999). Nerland (2003: 222ff.) framhever at autoriteten ikke bare aksepteres, men også er ønsket og til dels dyrkes fra studentenes side, og hun mener, til forskjell fra for eksempel Persson (1994a, 1994b), at autoriteten må forstås som en produktiv læringsressurs i hovedinstrumentundervisningen. Det er ut fra dette en viktig forutsetning i hovedinstrumentundervisningen at studenten har tillit til sin lærer og aksepterer hans eller hennes autoritet som fagperson. Selv om relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student på den bakgrunn kan forstås som sterkt asymmetrisk, synes det også å være viktig at tilliten går begge veier, og at det er et godt og uanstrengt forhold mellom hovedinstrumentlærer og student for at undervisningen skal fungere (Gaunt 2006; Nielsen 1998; Presland 2005). Betydningen av et nært og tillitsfullt forhold illustreres også av et annet begrep som er blitt assosiert med hoved-

instrumentundervisning, nemlig *mentoring* (Hays et al. 2000; Presland 2005.). Dette begrepet beskriver først og fremst *relasjonen* mellom i dette tilfelle hovedinstrumentlæreren og vedkommendes student: "Mentorship is essentially about interpersonal relationships that extend beyond the normal teacher/student interaction (Hays et al. 2000.: 4)." Læreren tar seg ikke bare av studentens faglige utvikling, men fungerer som personlig veileder, venn, støtte-spiller, forsvarer, rollemodell osv. Det innebærer at mentoren engasjerer seg personlig i studentens utvikling. Forholdet går imidlertid ikke bare en vei; også mentoren oppnår tilfredsstillende og status gjennom å ta ansvaret for en begavet ung student, og mentorforholdet betegnes ofte som et symbiotisk partnerskap. Hays et al. (ibid.) viser til en intervjuundersøkelse de har gjennomført blant 15 musikere som arbeidet i høyere musikkutdanning. De fant at alle hadde hatt en eller flere mentorer, men framhever samtidig at ikke alle hovedinstrumentlærere fungerer som mentorer for sine studenter. Det er imidlertid av stor betydning for den profesjonelle musikerens utvikling å ha en mentor, hevder forfatterne. Samtidig peker de på at denne typen forhold også kan fungere negativt hvis læreren bruker det til å kontrollere, undertrykke eller utnytte studenten.

Læring gjennom handling. Læringen skjer ved at lærlingen får mulighet til å observere og imitere utøvere av faget, og ved at lærlingen selv utfører gradvis mer krevende oppgaver. I mange former for mesterlære skjer læringen gjennom utøvelse av faget under veiledning, uten formell undervisning. I en formalisert musikerutdanning foregår det selvsagt formell undervisning, men observasjonsstudier av hovedinstrumentundervisning (Kennel 1997; Nerland 2003; Nielsen 1998) tyder på at denne undervisningen i mange tilfeller ikke har så mye karakter av undervisning i form av kunnskapsformidling fra lærer til student, selv om det også finnes eksempler på studier som framstiller en nokså autoritær formidlingspedagogikk (se for eksempel Person 1994a, 1994b). Hovedinstrumentundervisningen synes snarere ofte å framstå som felles problemløsning med utgangspunkt i musikalske og tekniske problemstillinger knyttet til det repertoaret studenten arbeider med. Den danske sangpedagogen Susanna Eken (1998:86) beskriver den individuelle undervisningen som "... en tovejs-kommunikation, hvor opmærksomheden uafbrudt flyder mellem partene — årsag og virkning går begge veje". Nielsen (1998:152) gir uttrykk for nettopp dette når han beskriver hovedinstrumentundervisning som en "collaborative process," og som vist i kapittel 1.3 hevder Nerland (2003: 273) at hovedinstrumentundervisningen tar form i en dialog med utgangspunkt i studentens spill og det som trer fram i situasjonen. Studentenes musikkutøvelse, og de eventuelle problemer som oppstår i den forbindelsen, danner grunnlag for lærerens veiledning, og denne igjen kan bestå av demonstrasjoner og forespillinger så vel som av

verbale forklaringer og instruksjoner. Nielsen (1998) viser til at det synes å være en felles forståelse mellom lærer og student med hensyn til hva undervisningstimene skal brukes til. Det samme hevder Nerland (2003), og hun peker på at det ofte er en forbausende enighet mellom partene med hensyn til forventninger og syn på hva hovedinstrumentundervisning skal være. Hun tolker dette som at mange aspekter ved denne praksisen tas for gitt av de involverte, og at dette kan forklares av de lange tradisjonene som finnes for denne formen for undervisning. Nerland viser også til at musikkstudenter har større innvirkning på innholdet i undervisningen enn i mange andre former for høyere utdanning, dels fordi undervisningen ofte foregår individuelt, og dels fordi studentene allerede har kommet langt i sin faglige utvikling når de begynner på et musikkstudium. Nerland (ibid.:72) peker videre på at studentene "...bekjenner seg til sentrale verdier og standarder i yrkespraksisen før studiestart, [noe som] vil kunne gi 'rene' undervisnings- og læringssituasjoner med forholdsvis lite motstand".

Evaluering i praksis. Evalueringen finner stort sett sted i arbeidssituasjonen og gjennom realistiske prøver på yrkesutøvelse. Musikkstudenten arbeider med et profesjonelt repertoar, prøver ut tolkninger og tekniske løsninger på undervisningstimen og blir veiledet og korrigert der og da. På øverommet merker studenten selv i stor grad hvor han eller hun kommer til kort, og hva som fungerer bra. Gjennom at studenten deltar på ulike former for klasses timer og offentlige konserter som del av studiet, får studenten, men også hovedinstrumentlæreren, tilbakemeldinger fra andre på prestasjonene. Det er med andre ord tydelig både for læreren, studenten selv og for omgivelsene hva slags læringsresultater studenten har oppnådd i forhold til en profesjonell standard. Dette kan forstås som en indirekte evaluering av undervisningens kvalitet; det synes som man tradisjonelt tilskriver hovedinstrumentlæreren en stor del av æren for en students framgang, og Nerland (ibid.) peker på at læreren oppnår prestisje og respekt gjennom sine studenters karriere. I omtaler av musikere finner man for eksempel ofte angitt hvilke lærere vedkommende har studert med, selv om studiene ligger mange tiår tilbake i tid.

Selv om det her er trukket fram en del fellestrekk ved mesterlære må ikke dette forstås som en ensartet måte å organisere undervisning på. Som Nerland (ibid.) tydelig viser gjennom sin undersøkelse, kan mesterlæren anta ulike former, og hovedinstrumentlæreren kan spille ut sin posisjon eller rolle på forskjellig vis, noe som også fører til at maktrelasjonene mellom lærer og student blir ulike. Disse forskjellene kan tenkes å ha betydning for både studentens og lærerens syn på og bruk av studentevaluering.

Hvis man legger disse beskrivelsene til grunn er det en del konstituerende trekk ved hovedinstrumentundervisningen og ved forholdet mellom hovedinstrumentlærer og student som kan tenkes å innebære spesielle utfordringer når man skal få til en fruktbar studentevaluering av denne formen for undervisning sammenliknet med andre typer undervisning:

For det første, vil det kunne oppleves som overflødig og kunstig for studenten å evaluere lærerens undervisning, hvis studenten selv har valgt å studere med nettopp denne læreren og dermed i praksis allerede har evaluert læreren før studiestart?

For det andre, vil det kunne oppleves som problematisk for studenten å forene den sterke tilliten til læreren som hovedinstrumentundervisningen forutsetter med den distanserte og vurderende holdningen som studentevaluering innebærer? Vil hovedinstrumentlæreren kunne oppfatte det som om studentevalueringen setter spørsmålstegn ved hans eller hennes autoritet?

For det tredje, vil studenten unngå å gi ærlige evalueringer av frykt for å såre eller irritere læreren og dermed risikere at forholdet dem imellom blir skadelidende?

For det fjerde, vil evalueringen av hovedinstrumentundervisningen kunne oppleves som overflødig og unaturlig hvis studenten selv i stor grad er med på å forme undervisningen, har gode muligheter for å gi tilbakemeldinger fortløpende, og hvis resultatene av undervisningen likevel er nokså tydelige gjennom at studentens faglige nivå eksponeres?

Disse fire spørsmålene kan sies å representere særegne utfordringer for studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning og noen få andre fag av liknende karakter. Det samme gjelder spørsmålet i forrige avsnitt om hovedinstrumentlærernes rolleidentitet som musikere vil gjøre det vanskelig for dem å akseptere den utdanningslogikken som studentevalueringen springer ut av. Som det vil framgå av kapittel 3 blir disse spørsmålene i liten grad belyst gjennom tidligere forskning om studentevaluering. Dette har ikke minst sammenheng med mangelen på kvalitative studier som går dypere inn på de prosesser som studentevaluering innebærer for de berørte parter, og mangelen på studier av høyere musikkundervisning.

1.7. Problemstillinger

Som vist kan det reises mange spørsmål omkring studentevaluering innenfor denne spesielle undervisningskonteksten. Siden dette er et såpass utforsket område ble det vurdert som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en åpen hovedproblemstilling for nettopp å kunne konstruere et mest mulig fullstendig og nyansert bilde av de utfordringer musikkut-

danningsinstitusjonene står overfor. Ut fra dette er det formulert følgende hovedproblemstilling for prosjektet:

Hvordan oppfatter, praktiserer og erfarer hovedinstrumentlærere og deres studenter studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning?

Denne hovedproblemstillingen gir i sin tur opphav til noen delproblemstillinger som samlet sett skal bidra til å belyse hovedproblemstillingen.

Et *første* spørsmål gjelder hvorvidt det faktisk foregår studentevaluering av hovedinstrumentundervisning eller ei. Hvis påbudet om studentevaluering neglisjeres kan det i seg selv være en indikasjon på evalueringen ikke oppleves som fruktbar. Som vist ovenfor var det bare en liten andel av lærerne som rapporterte at de hadde gjennomført studentevaluering, men det kan tenkes at det er en viss underrapportering. Det var derfor behov for å kartlegge hva som faktisk foregår av studentevaluering. Jeg var også interessert i å bringe fram i lyset hvordan en eventuell studentevaluering foregår; om man bruker den formaliserte prosedyren, eller hovedinstrumentlærerne har utviklet andre måter å praktisere studentevaluering på som de opplever som mer hensiktsmessige. Ut fra dette formulerte jeg følgende delproblemstilling:

Foregår det studentevaluering av hovedinstrumentundervisning, og i tilfelle – hvordan foregår den?

Et *andre* spørsmål dreier seg om de prosedyrer som er blitt formalisert ved case-institusjonen. Som nevnt tidligere har man utviklet et spørreskjema som skal deles ut ved slutten av studieåret og besvares anonymt av studentene. Det åpnes også for at lærerne kan utarbeide egne skjemaer. Å bruke skjemabaserte evalueringer som skal foregå ved slutten av studieåret er en prosedyre som er utbredt framgangsmåte i høyere utdanning. Signaler jeg hadde fanget opp blant lærere og studenter før undersøkelsen tydet på at noen av problemene knyttet til studentevaluering av hovedinstrumentundervisning kan ha sammenheng med at selve prosedyrene ikke oppleves som naturlige eller hensiktsmessige for denne formen for undervisning. Det kan også tenkes at noen av problemene er knyttet til spørsmålene i det institusjonsutviklede skjemaet. Jeg ønsket derfor å belyse lærernes og studentens oppfatninger av evalueringsprosedyrene sett i forhold til hovedinstrumentundervisningen:

Hvilket syn har hovedinstrumentlærere og deres studenter på de studentevaluering-prosedyrene som er innført?

Et tredje spørsmål dreier seg om studentevalueringens legitimitet og opplevde betydning for hovedinstrumentlærere og studenter. Hvis aktørene selv ikke selv har tro på at studentevaluering kan bidra til forbedring av undervisningen, eller at det er legitimt at studentene skal evaluere undervisningen, vil den sannsynligvis ha liten positiv betydning. Jeg ønsket derfor å undersøke både deres mer prinsipielle syn på studentevaluering, og deres egne erfaringer med dette. På den måten håpet jeg også å få fram eventuelle forhold knyttet til denne spesielle undervisningsformen som kan ha betydning for studentevalueringen:

Hvilke erfaringer har hovedinstrumentlærere og deres studenter med studentevaluering, og i hvilken grad oppfattes det som et hensiktsmessig og legitimt virkemiddel?

Et fjerde spørsmål dreier seg om studentevalueringens kollegiale forankring. Undervisningen i hovedinstrument ved case-institusjonen inngår som en del av et større studium. Kvaliteten på dette ene faget kan derfor ikke bare ses isolert, men vil også avhenge av hvor god sammenheng det er mellom fagene i studiet som helhet. Hovedinstrumentundervisningen vil også i mange tilfeller tidvis gå på tvers av fag og lærere, for eksempel i form av prosjekter og seminarer. Slik sett vil kvaliteten på hovedinstrumentundervisningen ikke bare være et ansvar for den enkelte lærer, men et kollegialt anliggende. Forskning omkring studentevaluering tyder også på at kolleger kan være viktige støttespillere når det gjelder å bearbeide og tolke studentenes evalueringer, og når lærere skal forsøke å endre sin undervisning på grunnlag av studentenes tilbakemeldinger. Jeg var derfor interessert i å finne ut om studentevaluering er noe lærerne diskuterer med sine kolleger eller samarbeider om, og i tilfelle, hvilke oppfatninger og erfaringer man har av et slikt samarbeid. Dette ga følgende delproblemstilling:

I hvilken grad er studentevalueringen forankret i et kollegialt fellesskap, og hvilke synspunkter på og erfaringer med dette har hovedinstrumentlærerne og deres studenter?

Et femte spørsmål dreier seg om institusjonens rolle i studentevalueringen. De prosedyrene som ble brukt på undersøkelsestidspunktet ga verken ledelsen på noe nivå eller administrasjon

innsyn i evalueringsresultatene. Det eneste kravet som stiltes var at lærerne skulle rapportere at de hadde gjennomført studentevaluering. Dette medførte at ikke bare kontrollen av undervisningens kvalitet, men også oppfølgingen av studentevalueringen lå helt i lærerens hender, og studentene var dermed avhengig av lærerens vilje og evne til å følge opp synspunkter og endringsforslag. Med de kvalitetssikringssystemene som utdanningsinstitusjonene nå må bygge opp, vil kravene til innsyn og styring fra institusjonens side bli langt sterkere. I denne situasjonen er det viktig å få klarlagt hvordan hovedinstrumentlærere og studenter ser på hva slags rolle institusjonen bør ha i forbindelse med studentevalueringen sett i forhold til den enkelte lærer:

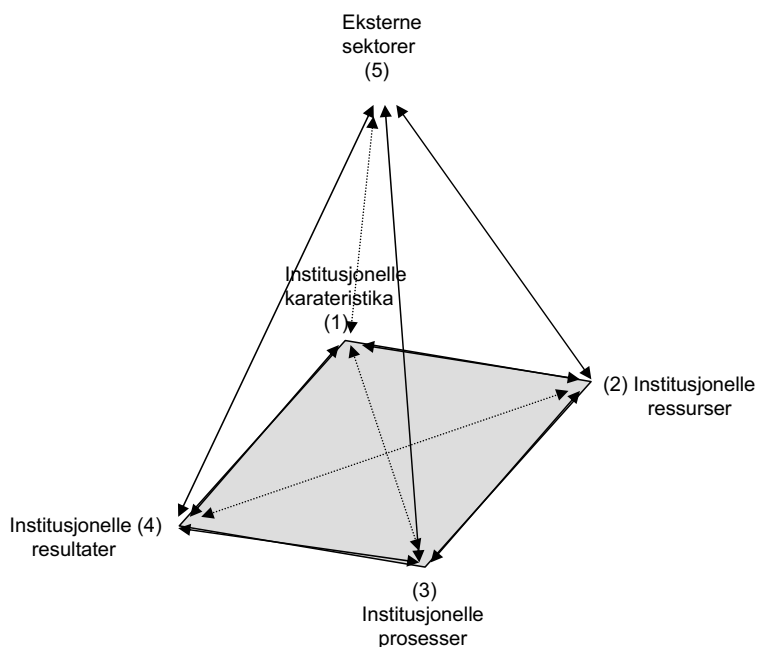
Hvordan ser hovedinstrumentlærere og deres studenter på institusjonens ansvar og rolle i forbindelse med studentevaluering av hovedinstrumentundervisningen?

Problemstillingene søkes belyst først og fremst gjennom kvalitative intervjuer med erfarne hovedinstrumentlærere ved case-institusjonen og deres studenter. I tillegg inngår også analyse av sentrale dokumenter i undersøkelsen. I kapittel 4 gjør jeg nærmere rede for prosjektets design samt metoder for informasjonsinnsamling og analyse av materialet.

1.8. Prosjektets teoretiske utgangspunkt

Prosjektet er en empirisk studie av en bestemt form for evaluering. Den naturlige teoretiske forankringen er dermed evalueringsteori, og jeg har i prosjektet dels brukt et evalueringsteoretisk begrepsapparat, dels har jeg tatt utgangspunkt i sentrale problemstillinger i evalueringsteorien når jeg drøfter studentevaluering som fenomen. Samtidig er selve grunnen til å gjennomføre prosjektet et behov for å undersøke studentevaluering innenfor *en spesiell* undervisningskontekst, individuell hovedinstrumentundervisning ved en høyere musikk- utdanningsinstitusjon, fordi denne konteksten kan tenkes å ha avgjørende betydning for hvordan studentevaluering oppfattes, erfares og praktiseres av aktørene. Formålet med prosjektet er også, som tidligere nevnt, blant annet å bidra til at høyere musikkutdanningsinstitusjoner får et bedre kunnskapsgrunnlag for sin bruk av studentevaluering. Det innebærer at dette også må forstås som et forskningsprosjekt om og for høyere musikkutdanning. Tidligere forskning som belyser kjennetegn og prosesser ved denne typen institusjon og ved den individuelle hovedinstrumentundervisningen har derfor spilt en viktig rolle i problemutviklingen og analysen av resultatene.

Et viktig utgangspunkt for prosjektet har vært oppfatningen av at studentevaluering ikke kan ses isolert fra den kontekst den inngår i; evalueringen påvirkes av og påvirker selv til dels faktorer og prosesser i og utenfor institusjonen. Denne forståelsesmåten illustreres gjennom en modell for forskning om høyere musikkutdanning utviklet av Harald Jørgensen (2002). Jørgensen har hatt som ambisjon å konstruere en alternativ modell til input-process-output-modeller som ofte brukes som utgangspunkt for forskning om høyere utdanning. Slike modeller er basert på en lineær årsaks-virkningstenkning, og Jørgensens innvending er at de kan overforenkle det komplekse samspillet mellom de ulike komponentene og prosessene som forekommer både i og utenfor institusjonene. Han har derfor konstruert det han kaller en pyramidemodell bestående av fem komponenter som står i et interaktivt forhold til hverandre, og som han mener er generelle og relevante for alle typer høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Jeg skal her presentere modellen og kort vise hvordan den utgjør en forståelsesramme for det foreliggende forskningsprosjektet (se fig. 1.1)



Figur 1.1: En pyramidemodell over grunnleggende komponenter i høyere musikkutdanningsinstitusjoner og deres innbyrdes relasjoner (etter Jørgensen 2002).

Studentevaluering inngår i det Jørgensen benevner som *institusjonelle prosesser* (3). Her inngår også undervisning, læring, eksamen, opptaksprøver, ledelse, forskning, kvalitetssikring m.m. Denne komponenten omfatter med andre ord alle de aktiviteter som foregår som naturlige sider ved institusjonens daglige virksomhet. Komponent *institusjonens karakteristika* (1) omfatter variabler som institusjonstype, dens historie og organisering. *Institusjonelle ressurser* (2) omfatter de materielle, musikalske og menneskelige ressursene i institusjonen, og de utdanningsprogram og fag man har. Virksomheten ved institusjonen fører til *institusjonelle resultat* (4) i form av kvantitet og kvalitet på utdannede studenter, de ansattes produksjon av forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, institusjonens bidrag til samfunnet og lignende. Disse fire komponentene utgjør basen av pyramiden, mens den femte komponenten, *eksterne sektorer* (5), politisk system, skolesystem, musikk institusjoner og musikkliv, utgjør toppen av pyramiden, noe som illustrerer den overgripende betydning disse sektorene har. Pilene mellom komponenten viser til at hver av komponentene kan interagere med en eller flere av de andre, og dermed føre til endring i disse komponentene.

Hvordan denne måten å se på studentevaluering – som innvevd i en kontekst – har kommet til å prege prosjektet, kan illustreres gjennom å peke på noen mulige sammenhenger mellom faktorene ovenfor: Selve innføringen av studentevalueringen skjedde som et resultat av initiativ i en eksternt sektor, i departementet, noe som medførte endringer i de institusjonelle prosessene. Dette igjen formodes å ha betydning for de institusjonelle resultatene i form av bedre gjennomstrømming og bedre læringsresultat. Dette vil kunne føre til økte ressurser til institusjonen gjennom det nye finansieringssystemet. Samtidig kan karakteristika ved institusjonen, slik som den mesterlærelignende organiseringen, tenkes å medføre at pålegget om studentevaluering i praksis ikke gjennomføres i den grad det var tenkt, og det kan tenkes at påbudet om studentevaluering kan føre til at undervisningsstillinger framstår som mindre attraktive for framtreddende musikere/hovedinstrumentlærere, noe som innebærer en svekking av de menneskelige ressursene i institusjonen.

En slik forståelse av studentevalueringen innebærer at man må medtenke mange mulige sammenhenger både når forskningsspørsmålene skal utvikles og resultatene tolkes i et forskningsprosjekt om studentevaluering.

I dette prosjektet er det særlig sammenhengen mellom komponent 1, institusjonelle karakteristika, og komponent 3, institusjonelle prosesser i form av studentevaluering av undervisning, som er fokuset, fordi det er på dette punktet det er grunn til å tro at studentevaluering av hovedinstrumentundervisning skiller seg mest fra andre, mer utforskede undervisningsformer. Den foreliggende undersøkelsen er et case-studium av en institusjon,

nærmere bestemt én spesiell side ved denne institusjonens virksomhet, og det har derfor vært nærliggende å forankre prosjektet i organisasjonsteori. Innenfor organisasjonsteorien er det såkalt institusjonell teori som særlig har fokusert på sammenhengen mellom det Jørgensen (ibid.) benevner institusjonelle karakteristika og institusjonelle prosesser, og jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i denne måten å forstå organisasjoner på. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.

1.9. Den videre oppbyggingen

Studentevaluering er langt fra et entydig fenomen. Det brukes for mange forskjellige formål, og innhold og metoder kan ta svært ulik form. I *kapittel 2* foretas det derfor en begrepsanalyse av hva studentevaluering av undervisning kan innebære, og det diskuteres hvordan dette virkemidlet er blitt fortolket og brukt i norsk utdanningspolitikk. I siste del av kapittelet settes studentevaluering inn i en organisasjonsteoretisk sammenheng. Dette gjøres først ved å vise hvordan ulike organisasjonsoppfatninger kan ha betydning for forståelsen av begrepet studentevaluering av undervisning. Dernest presenteres noen hovedtrekk ved institusjonell organisasjonsteori, og jeg diskuterer på hvilke måter dette teoretiske perspektivet har hatt betydning for prosjektet.

I *kapittel 3* presenteres og diskuteres tidligere forskning og litteratur om studentevaluering som har relevans for undersøkelsen. Det legges her spesiell vekt på de få studiene som er gjort innenfor høyere musikkutdanning, og norske studier av studentevaluering.

I *kapittel 4* beskrives og diskuteres de forskningsmetodiske og vitenskapsteoretiske overveielser som ligger til grunn for valgene som er gjort med hensyn til undersøkelsens design, metoder for informasjonsinnsamling og -analyse, og dens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Kapitlene 5-9 består av presentasjon og drøfting av resultatene av undersøkelsen med utgangspunkt i hver av de fem delproblemstillingene etter tur.

I *kapittel 10* oppsummeres hovedfunne, og de settes inn i en teoretisk modell over studentevaluering av hovedinstrumentundervisning. Det bidraget som den valgte teori-tilnærmingen, institusjonell teori, har gitt blir også diskutert. Undersøkelsens pragmatiske validitet og generaliserbarhet drøftes, og det gis noen forslag til videre forskning.

2. Teoretiske perspektiver på studentevaluering

2.1. Innledning

Til tross for at det finnes en omfattende empirisk litteratur om studentevaluering av undervisning, finnes det få teoretiske bidrag til dette feltet. Til sammenlikning er det innenfor programevaluering gjort en rekke arbeider av begrepsavklarende og systematiserende natur. Det er blant annet foretatt kategoriseringer og drøftinger av ulike modeller for program-evaluering (se for eksempel Franke-Wikberg og Lundgren 1985; Vedung 1997). Tilsvarende begrepsavklaringer og systematiseringer savnes når det gjelder studentevaluering av undervisning, dette til tross for at studentevaluering av undervisning foregår i stort omfang.

Man kan se store variasjoner med hensyn til hva studentevalueringen innebærer: Den brukes for forskjellige formål og med ulike begrunnelser som til dels kan stå i motsetning til hverandre. Man kan også spore forskjellige tradisjoner og oppfatninger med hensyn til hva studentene skal evaluere, og hvordan og når evalueringen skal foregå. Det er med andre ord behov for å løfte fram og systematisere de antagelser som synes å ligge bak de ulike måtene å forstå og praktisere studentevaluering på. I første delen av kapitlet vil derfor ulike oppfatninger og tradisjoner bli systematisert og diskutert med utgangspunkt i den internasjonale litteraturen om studentevaluering. Hensikten med dette er å bidra til en klargjøring av begrepet "studentevaluering av undervisning". En slik klargjøring og systematisering av ulike begrepsinnhold har vært nødvendig for å ha et analyseverktøy for det empiriske materialet. Med utgangspunkt i denne begrepsanalysen gjennomgås deretter *norske* oppfatninger av studentevaluering av undervisning slik de har kommet til uttrykk i de siste 20 årenes offentlige dokumenter, håndbøker og debatter, og den norske "tradisjonen" sammenliknes med internasjonale tendenser.

I siste del av kapitlet settes studentevaluering inn i en organisasjonsteoretisk ramme. Dette gjøres først gjennom å diskutere hvordan ulike syn på studentevaluering kan ha sammenheng med ulike organisasjonsoppfatninger. Her videreføres den begrepsanalysen som er gjort i første del av kapitlet, og en inndeling i tre hovedperspektiver på studentevaluering av undervisning presenteres, basert på tre ulike organisasjonsoppfatninger. Deretter introduseres institusjonell teori som en aktuell teoriforankring for prosjektet. Som framholdt i

kapittel 1, må studentevalueringen ved en utdanningsinstitusjon forstås som innvevd i en kontekst; evalueringen påvirkes av og påvirker selv faktorer og prosesser i og utenfor institusjonen. Av særlig betydning er de verdier, normer, uskrevne regler, tradisjoner og forståelsesrammer som opererer innenfor den aktuelle organisasjonen, siden slike kulturelle trekk vil spille en vesentlig rolle ved innføring og bruk av et tiltak som studentevaluering. Innenfor nyere organisasjonsteori har det som benevnes som institusjonell teori nettopp understreket betydningen av kulturelle trekk i organisasjonen når man skal forstå organisasjonsatferd. Ut fra dette er institusjonell teori lagt til grunn for problemutviklingen og analysen av empirien, og i siste del av kapittelet presenteres derfor hovedtrekkene i dette teoriperspektivet.

2.2. Evalueringsteoretiske perspektiver på studentevaluering

Studentevaluering av undervisning er én av mange former for evaluering som foregår i og utenfor utdanningsinstitusjoner. Det er derfor naturlig å ta utgangspunkt i betydningen av begrepet "evaluering" når begrepet studentevaluering skal avklares. En av de mest brukte definisjonene av evaluering er den Scriven gir i sin *Evaluation Thesaurus* (1991:139): "[T]he term 'evaluation' refers to the process of determining the merit, worth, or value of something, or the product of that process." På (ny)norsk er dette oversatt til "prosessen der ein bestemmer fortjeneste, verd eller verdi av ei sak eller eit produkt eller prosessen av desse" (Haug 2002: 13f.). I *Pedagogisk oppslagsbok* (Ness, red. 1974) defineres evaluering som "verdiansettelse, bedømmelse av verdi, vurdering." Vi ser at begge disse definisjonene legger vekt på at evaluering innebærer en bedømmelse eller bestemmelse av verdien av noe. Scriven (1991) lister opp en lang rekke begreper som ofte brukes som synonymer til evaluering, slik som å vurdere, bedømme, rangere, eksaminere, analysere, studere, kritisere, inspisere, akkreditere osv. Dette viser at evaluering er et meget vidt begrep med mange ulike konnotasjoner, og Vedung (1997:3) hevder at ordet evaluering har tiltrukket seg så mange ulike betydninger at man kan kalle det en "semantisk magnet." Dette mangfold av betydninger gir seg også utslag når det gjelder begrepet "studentevaluering av undervisning". Det er derfor behov for å avklare ulike forståelser av begrepet, og dermed også ulike praksiser, slik de kommer til uttrykk i litteraturen. Gjennomgangen struktureres ved hjelp av noen sentrale evalueringsteoretiske spørsmål, det Imsen (1997:288) kaller evalueringens "grammatikk": Hva er formålet med evalueringen, hvem skal evaluere, hva skal evalueres, og hvordan og når skal evalueringen foregå?

2.2.1. Hva er formålet med evalueringen?

Studentevaluering av undervisning kan i likhet med andre former for evaluering som foregår i pedagogisk virksomhet ha ulike formål og brukes med forskjellige begrunnelser. Et hovedskille i evalueringsteorien går mellom det som betegnes som *formativ* og *summativ* evaluering (Scriven 1967). Begrepet *formativ* brukes om evalueringer som foregår *underveis*, for eksempel i et undervisningsforløp hvor en elev får tilbakemeldinger på hvor det trengs mer innsats. Begrepet *summativ* knyttes til *avsluttende*, konkluderende evalueringer, for eksempel i form av karakterfastsetting. I *studentevalueringslitteraturen* synes begrepene først og fremst å brukes for å indikere ulike formål og funksjoner for studentevalueringen, og de knyttes i liten grad opp til tidspunktet for evalueringen (Centra 1993). Ut fra dette brukes begrepet *formativ* om studentevalueringer som har som formål å gi læreren og eventuelt andre ansvarlige parter *feed back* på hvordan undervisningen oppleves og fungerer sett fra studentenes side, slik at man kan gjøre nødvendige justeringer og forandringer. Disse tilbakemeldingene kan enten gis *underveis* i undervisningsforløpet, og dermed ha betydning for de aktuelle studentene, eller de kan gis ved slutten av et kurs og komme påfølgende kull til gode. Begrepet *summativ* derimot, knyttes til formål som har med konkluderende *bedømming* av undervisningen og/eller læreren å gjøre. Dette kan være å bruke studentevalueringene som grunnlag for beslutninger omkring for eksempel fast tilsetting, lønn og opprykk. *Bedømmingen* kan også brukes som beslutningsgrunnlag av studenter som vurderer om de skal ta et bestemt kurs eller av potensielle søkere til utdanningen. Man finner videre eksempler på at studentevalueringer av undervisning brukes av bevilgende myndigheter som et styrings- og kontrollverktøy i forbindelse med akkreditering av utdanningsprogram og ressurstildeling. Ved en *summativ* studentevaluering er det med andre ord ikke først og fremst læreren selv som tar i bruk resultatene av evalueringen, men andre personer og instanser. Dette forhindrer selvsagt ikke at en *summativ* studentevaluering også kan ha betydning for den enkelte lærer i hans eller hennes bestrebelser for å videreutvikle og forbedre sin undervisning.

Det er grunn til å anta at det vil gjøre en ganske stor forskjell for de berørte lærerne om det er deres profesjonelle rykte, deres lønn eller til og med deres jobb som står på spill gjennom studentevalueringen, eller om den kun er å betrakte som en mer eller mindre fortrolig tilbakemelding fra deres studenter og som bare de selv eller deres nærmeste samarbeidspartnere får vite detaljene om. I *veiledningslitteraturen* om studentevaluering anbefales det som regel at man ikke skal bruke den samme studentevalueringen for både *summativt* og *formativt* formål. Dette har dels sammenheng med at valg av formål kan ha betydning for både hva som skal vurderes, og hvordan og når vurderingen skal foregå. Dette

diskuteres senere i kapittelet. Dels har det sammenheng med at lærernes atferd, reaksjoner og oppfølging av studentevalueringen kan påvirkes av om den oppfattes som formativ eller summativ. Mills og Hyle (1999:353) hevder at i de tilfellene hvor begge formålene forsøkes oppnådd gjennom den samme evalueringen, må lærerne velge mellom å gi "... honest, reflective self-criticism or minimizing weaknesses..." Også Centra (1993) hevder at lærerne ikke vil være så åpne for å diskutere svakheter ved undervisningen og søke råd hos sine overordnede, hvis de oppfatter at disse personene også vil bruke evalueringen summativt. Det å bruke den samme studentevalueringen til begge formål går med andre ord først og fremst ut over muligheten til å bruke studentevalueringen *formativt*. Dette fordi frykten for negative konsekvenser kan utløse strategisk atferd hos læreren, hvor vedkommende blir mer opptatt av å forsøke å bortforklare eller dekke over svakheter enn å gjøre noe med dem. Samtidig synes det som om lærerne i mange tilfeller har grunn til å lure på hva formålet egentlig er med studentevalueringen. Braskamp og Ory (1994:7) hevder ut fra amerikanske forhold at institusjonene ofte ikke er tydelige nok på om evalueringen skal brukes formativt eller summativt, og resultatet kan derfor bli "...misuse or no use at all..." Men selv der hvor formålet med studentevaluering er formativt, og institusjonen gjør dette klart for de involverte, er det ikke sikkert at lærerne *oppfatter* det slik likevel, fordi selve begrepet "evaluering," slik vi så i definisjonen under pkt. 2.2, så sterkt forbindes med det å bedømme verdien av noe, og derfor ikke oppfattes som et diagnostisk verktøy i en utviklingsprosess. Centra (1993) mener at lærere er så vant til at studentevaluering forstås som summativ at man heller bør bruke begrepet "informativ feedback" om formativ studentevaluering for å gjøre det helt klart at formålet er å gi lærerne hjelp til å forbedre undervisningen.

Det gjør imidlertid ikke nødvendigvis noen større forskjell for *studentene* om evalueringen har et formativt eller summativt formål. Young et al. (1999) gjennomførte et eksperiment hvor de undersøkte om studentene evaluerte undervisningen forskjellig avhengig av om de fikk opplyst at evalueringen skulle brukes formativt, summativt eller om det ikke ble oppgitt hva den skulle brukes til. De fant ingen forskjell i studentenes evaluering under de ulike betingelsene og konkluderer ut fra dette med at de ulike formålene kan kombineres i en og samme evaluering. Som vi så tidligere kan den videre oppfølgingen av en formativ evaluering bli skadelidende hvis den ene evalueringen skal tjene to formål. Konklusjonen til Young et al. er ett av mange eksempler på at forskningen om studentevaluering av undervisningen i stor grad har fokusert på hvorvidt evalueringen er reliabel og valid. Man i langt mindre grad har vært opptatt av om studentevalueringen faktisk bidrar til å utvikle undervisningen. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Hver for seg kan bruken av summativ og formativ studentevaluering begrunnes på ulike måter. Den *summative* studentevalueringen kan dels begrunnes med et behov for styring og kontroll fra institusjonens eller bevilgende myndigheters side for å sikre god kvalitet på studietilbud og effektiv ressursutnyttelse. Dels kan den begrunnes med behovet for å ha et grunnlag for å iverksette personalpolitiske virkemidler slik som utvelgelse, forfremmelse og andre former for belønningssystemer. Den kan også begrunnes med at framtidige ”kunder” og brukere har krav på informasjon om undervisningens kvalitet. Bak en summativ bruk av studentevaluering, ligger premisset at studentenes evaluering er et reliabelt og valid uttrykk for undervisningens kvalitet i ”objektiv” forstand. Jeg skal i neste kapittel komme tilbake til dette premisset og drøfte dets holdbarhet og relevans.

Den *formative* evalueringen på sin side, bygger på premisset at lærerne kan og vil forbedre sin undervisning hvis de får den evaluert. Dette kan underbygges med ulike typer argumenter. Et hovedargument er knyttet til lærernes behov for å få tilbakemelding på hvordan undervisningen fungerer for å kunne forbedre den. I læringspsykologien understrekes nettopp behovet for “knowledge of results” for å forbedre prestasjoner. I denne sammenheng kan studentenes tilbakemeldinger gi læreren informasjon om effekten av undervisningen, sett med studentenes øyne. En slik informasjon kan gi et viktig korrektiv til lærerens egen oppfatning. Flere undersøkelser viser at det kan være et betydelig sprik mellom lærernes egen evaluering av sin undervisning og studentenes evaluering (Ballantyne et al. 2000; Centra 1973; Feldman 1989) Et slikt sprik kan, som Ballantyne et al. påpeker, skyldes at studenter og lærere ikke nødvendigvis har samme oppfatning av hva som er god undervisning, men det kan også skyldes at lærerne faktisk har det forfatterne kaller ”blinde flekker” i sin selvevaluering. Studentevaluering kan derigjennom begrunnes med at den kan hjelpe læreren med å diagnostisere eventuelle problemer ved undervisningen (Murray 1984). Seldin (1989:89) trekker en sammenlikning mellom studentens behov for tilbakemelding og lærerens:

If students need feedback to correct learning errors, faculty members also need feedback to correct teaching mistakes. No matter how good a particular teacher is in the classroom or laboratory, he or she can improve. No matter how effective a particular teaching method is, it can be enhanced.

I dette sitatet understreker Seldin også at studentevaluering ikke bare dreier seg om å finne feil, men også om å forbedre og videreutvikle undervisning som i og for seg fungerer godt. Duke og Stiggins (1991) framhever nettopp dette aspektet ved studentevalueringen, at den kan være et virkemiddel for å videreutvikle læreren mot en stadig høyere profesjonell kompetanse.

I tillegg til å gi læreren nyttig tilbakemelding på sin undervisning kan studentevalueringen også være en viktig motivasjonsfaktor for lærere som skal bevare drivkraften for stadig å videreutvikle sin undervisning gjennom mange år (Morreale 1999). I den sammenheng er det blitt hevdet at positive studentevalueringer kan oppleves som den eneste konkrete oppmuntring lærer i høyere utdanning får (Moses 1986).

Det er et faktum at studenter er forskjellige på mange områder, og at de dermed også kan ha *individuelle* behov og preferanser i forhold til undervisning og læring. Det som oppleves som god undervisning for én student trenger ikke å fungere like godt for en annen, og studenter er ikke nødvendigvis enige seg imellom om hva som er god undervisning. Det er i det kompliserte samspillet mellom studentene og læringsmiljøet at undervisningens kvalitet avgjøres, hevder Entwistle (1991:77):

The explanation of success and failure in higher education lies not in the characteristics of the students, or in the efficiency of the teaching, in isolation, but in the complex interactions between students and the learning environments they experience.

Siden behovene er så forskjellige framhever Cohen (1980) at forbedring av undervisning for en stor del innebærer å tilpasse, justere og endre undervisningen slik at den møter behovene hos både studenter og lærer i den aktuelle undervisningskonteksten. Han mener ut fra dette at studentevalueringen først og fremst kan ha effekt når det gjelder å forbedre undervisningen for en bestemt studentgruppe, og at den ikke nødvendigvis vil ha så stor betydning når det gjelder å forbedre lærerens *generelle* undervisningsdyktighet.

Tiberius et al. (1989) framhever studentevalueringens betydning for at samarbeidet om undervisningen skal fungere best mulig. Forfatterne avviser synet på undervisning som overføring av informasjon, og velger å betrakte det som "a collaborative venture," et samarbeidsprosjekt mellom deltakerne (ibid.:668), og for å kunne samarbeide må man kommunisere. Det er derfor nødvendig med hyppig og nøyaktig utveksling av informasjon om hvordan samarbeidet oppleves av begge parter. Tiberius (1986:154) framhever at hvis undervisning forstås som et samarbeidsprosjekt eller en dialog, snarere enn som en overføringsprosess, så må feedbacken også måtte sees fra et annet perspektiv:

In a dialogue there is room for creative divergences. If we view the improvement of teaching as a mutual accommodation and cooperation of two *persons*, a teacher and student, then we may have to take a new look at the unique characteristics of the kind of feedback that is more likely to emerge from a human conversation than from the exchange between the furnace and a thermostat.

I dette ligger en forståelse av både studenten og læreren som medarbeidere i et felles prosjekt, hvor studentens evaluering ses som et ledd i en dialog og ikke som et krav fra en ”kunde” som har rett. Ut fra et slikt syn vil studentens evalueringer ses som grunnlag for forhandlinger mellom partene og ikke som en mekanisk feedbackprosess fra termostaten til sentralfyren, for å bruke Tiberius’ metafor.

En annen begrunnelse for å bruke studentevaluering med et formativt siktemål, er at *studentene* kan lære noe av selve vurderingsprosessen. McKeachie og Kaplan (1996) hevder for eksempel at studentene blir utfordret til å tenke igjennom sine læringserfaringer når de skal evaluere undervisningen, og de får derigjennom en klarere oppfatning av hva slags undervisning og læringserfaringer som bidrar mest til deres læring. De får med andre ord et mer bevisst forhold til sin egen læring. Barnett (1992) er opptatt av at studentene skal lære å ha et kritisk perspektiv på sin egen læring og begrunner dette med at en levende kritisk diskurs er et viktig kjennetegn ved høyere utdanning. Evalueringens formative potensial trenger med andre ord ikke å begrenses bare til læreren, men også studenten kan på forskjellige måter ha utbytte av å måtte stille seg kritisk vurderende til den utdanningen de får og til sin egen læring.

2.2.2. Hvem skal evaluere – hva er studentens rolle?

I denne sammenhengen er det i utgangspunktet gitt at det er studenten som skal foreta evalueringen, noe som berører maktforholdet mellom lærer og student. Denne formen for evaluering bygger på premisset at studenten har rett til og er i stand til å foreta en evaluering av undervisningen. Det er imidlertid ikke selvsagt at alle aktører aksepterer at studentene skal ha en slik rett til å evaluere undervisningen, eller at studentene oppfattes som kvalifiserte til å kunne uttale seg om kvaliteten på undervisningen. I studentevalueringslitteraturen finner man mange eksempler på at overskriftens spørsmål indirekte besvares med at studenten *ikke* bør være den som evaluerer undervisningen. Det skal jeg komme tilbake til senere i dette avsnittet. Noe av denne motstanden mot at studentene skal evaluere undervisningen kan forklares med at det er ulike oppfatninger om hva slags rolle studentene har i denne sammenhengen, hvem de kan sies å representere. Som vist i forrige avsnitt tilskrives studenten ulike roller. I litteraturen om studentevaluering finner man studentene betegnet både som ”stakeholders”, medarbeidere/partnere, klienter og som kunder eller brukere (jfr. bl.a. Gynnild 2003:158). Hva slags begrep som velges synes å avspeile forskjellige syn på studentens rolle og dermed også på studentevalueringens begrunnelse og funksjon.

Hvis studentene oppfattes som ”*stakeholders*” (interessenter), ser man dem som en berørt part og de har derfor en rett til å bli hørt. Ålvik (1999:339) uttrykker dette slik: ”De som har vært gjenstand og mål for virksomheten, må gis ansikt og stemme.” Særlig innenfor feministisk evalueringsteori har man betont studentenes demokratiske rett til å bli hørt i saker som angår dem fordi man er opptatt av maktaspektene som ligger i undervisningen. Studentevaluering gir i et slikt perspektiv en mulighet gjennom ”...empowering students by giving them a voice in evaluating their own learning ” (Lambert 1997:9). Det å betrakte studenten som *medarbeider eller partner* viser på samme måte til at studenten er en part i undervisningsforholdet, men her understrekes først og fremst betydningen av at det foregår en kommunikasjon mellom partene for at undervisningen skal bli best mulig. Ut fra en slik oppfatning begrunnes studentevalueringen med at den gir mulighet for partene å kommunisere om viktige sider ved undervisningen og forholdet dem imellom.

Studenten kan også oppfattes som en *klient*, som søker seg til en utdanningsinstitusjon med dens ekspertise for å få hjelp til å utvikle seg maksimalt. Ut fra en slik oppfatning er det viktig å kunne avdekke studentens synspunkter på og erfaringer med undervisningen for å gjøre den best mulig tilpasset hans eller hennes behov, og her vil studentevaluering av undervisningen kunne gi viktig informasjon.

Videre finner man eksempler på at studenten betraktes som en *kunde*, bruker eller som en konsument som ”kjøper” undervisningstjenester. Studentevalueringen vil ut fra en slik oppfatning forstås som en måte å avdekke hvor fornøyd studenten er med tjenesten, og evalueringen begrunnes med at ”kunden” har en rett til å uttale seg om kvaliteten på tjenesten.

De ulike rolleoppfatningene innebærer også ulike syn på maktforholdet mellom lærer og student, og på hva studentens evaluering skal forstås som. Når studenten oppfattes som berørt part eller medarbeider, innebærer det at studentevalueringen betraktes som et ”partsinnlegg”; den er et uttrykk for hvordan undervisningen oppleves og erfares sett fra studentens ståsted. Læreren vil i et slikt perspektiv ha minst like store krav på å bli hørt fordi han eller hun *også* er en berørt part eller medarbeider. Maktforholdet mellom dem kan i denne situasjonen derfor oppfattes som forholdsvis likverdig. Hvis studenten oppfattes som klient innebærer det at læreren har rollen som ekspert. Her vil klientens/studentens synspunkter selvsagt være viktige som informasjon og korrektiv, men læreren vil i kraft av sin ekspertise likevel ha en større tyngde og dermed makt med hensyn til hvilke konklusjoner som skal trekkes av evalueringen. Når studenten forstås som kunde, bruker eller konsument derimot, blir maktforholdet noe annerledes. Uttrykket ”kunden har alltid rett” uttrykker nettopp den makt som ligger i en slik rolle. Her er det studentens forventninger og kriterier som utgjør

standarden. Som nevnt innledningsvis, finnes det i litteraturen mange eksempler på en motstand mot studentevaluering. Denne motstanden synes først og fremst å ha sin bakgrunn nettopp i en oppfatning av at studentevalueringen innebærer en aksept av kunderollen, underforstått at studenten *har rett* i sin evaluering. Studenten vet ikke alltid sitt eget beste, hevdes det, og man kritiserer derfor at studentens *ønsker* slik de kommer til uttrykk gjennom studentevaluering, likestilles med deres *behov*. Barrett (1996:73) hevder for eksempel at "...the customer focus of pandering to what people *want* is surely nothing other than a readiness to offer bread and circuses over art and philosophy; intellectual standards are replaced by a popularity contest." Dahlløf (1991a:103) ser en slik forståelse av studentevaluering som "... a clear-cut application of consumer polls in a market situation." Også Rowley (1995:14) er kritisk til denne fokuseringen på hva studentene ønsker og stiller retorisk spørsmålet om formålet med høyere utdanning virkelig er å tilfredsstille studentenes ønsker, slik de kommer til uttrykk gjennom studentevaluering av undervisning, eller om man ikke heller skal utfordre studentene til å *omdefinere* ønskene. Haskell (1998:4) mener at studentevalueringen kan utgjøre en trussel mot den akademiske friheten fordi den er "...a powerful tool in assuring classroom changes that lead to the retention of student tuition dollars by assenting to student consumer demands ...". Brand (1983:36) diskuterer den samme problematikken i forhold til høyere *musikkutdanning* og mener at man risikerer å få en "show business type of music faculty" hvis institusjonen legger altfor stor vekt på studentenes evaluering av undervisningen.

Som vi ser eksisterer det øyensynlig forskjellige, men ofte underforståtte oppfatninger av hvordan studentenes rolle skal forstås i studentevaluering. Det kan synes som om disse oppfatningene også har sammenheng med hvordan studentevalueringen begrunnes, slik vi var inne på i forrige avsnitt. Eksempelvis vil en oppfatning av studenten som klient kunne knyttes til begrunnelsen at studentevalueringen bidrar til å tilpasse undervisningen til den enkelte students behov, og en oppfatning av studenten som medarbeider kan forbindes med begrunnelsen at studentevalueringen bidrar til å forbedre kommunikasjonen mellom partene.

2.2.3. Hva skal evalueres?

Et viktig spørsmål er *hva* studentene skal evaluere. Dette gjelder ikke minst når studentevalueringen skal benyttes summativt av institusjonen som beslutningsgrunnlag for lærernes arbeidsvilkår eller ansettelsesforhold. Studentevalueringen kan i slike tilfeller forstås som en slags operasjonisering av kriterier for kvalitet; det som skal evalueres er det institusjonen betrakter som sentrale komponenter eller kjennetegn på undervisningskvalitet. Slik sett kan

valget av det som skal evalueres sies å avspeile hva slags syn institusjonen har på undervisning og læring og på lærerens og studentens roller i utdanningen. Men valget er også interessant der hvor studentevalueringen brukes formativt: Hvis evalueringen skal gi lærerne et grunnlag for å utvikle og forbedre undervisningen, er det avgjørende at den kan fange opp og avdekke eventuelle problemer på områder som er sentrale og som faktisk har betydning for studentens læring og opplevelse av studiet. Også her vil valget av det som skal evalueres avspeile institusjonens eller den enkelte lærers undervisnings- og læringssyn og rolleoppfatning.

Det er gjort mange faktoranalyser av ulike studentevalueringsskjemaer som er i bruk, for å få fram underliggende og gjennomgående faktorer. Centra (1993:55 ff.) oppsummerer disse studiene med en liste over 6 faktorer som ofte gjenfinnes i studentevalueringsskjemaer, om enn med varierende vektlegging (min oversettelse):

1. Organisering, planlegging eller struktur.
2. Lærer-studentinteraksjon og mellommenneskelige forhold.
3. Klarhet, kommunikasjonsferdigheter
4. Arbeidsbelastning, vanskegrad
5. Karaktersetting, oppgaver og eksamen
6. Studentens læring, selvvurdering av faglig nivå eller framgang.

Jeg skal i det følgende ta utgangspunkt i denne listen for å belyse noen av diskusjonene og uenighetene som framkommer i litteraturen med hensyn til hva som skal evalueres.

Et første spørsmål er hvor oppmerksomheten først og fremst skal rettes, mot læreren og dennes tilrettelegging av undervisningen (faktor 1, 3 og den delen av faktor 2 som dreier seg om lærerens væremåte), *eller* mot studenten og dennes læring (faktor 4 og 6). Tradisjonelt har studentevalueringen hovedsakelig fokusert på læreren og tilretteleggingen av undervisningen, noe avspeiler et syn på at læring er et resultat av god undervisning, og på læreren som den sentrale aktøren. North (1999:184) spissformulerer denne oppfatningen slik: "The spotlight is entirely on the professors, and students are the photographers." De siste tiårene har det skjedd en klar dreining i den pedagogiske tenkningen fra et sterkt fokus på læreren og undervisningen til å konsentrere oppmerksomheten om elevene/studentene og om å tilrettelegge for deres læring. Dette kommer også til uttrykk i debatten om høyere utdanning slik som for eksempel i Barnetts (1992) understreking av at studenter i høyere utdanning ikke bare skal assimilere kunnskap som formidles til dem, men at de skal ta aktivt del i det han kaller en kritisk diskurs eller dialog. Studentenes læring er ut fra et slikt syn ikke

nødvendigvis en direkte avspeiling av hva de har fått som ”input” i form av undervisning, de lærer også gjennom å delta i et faglig miljø og på egen hånd. ”Kunnskapsformidling” er derfor ikke en adekvat beskrivelse av hva høyere utdanning dreier seg om, hevder Barnett (ibid.:68).

Etter hvert har dette synet på høyere utdanning også gitt seg utslag i en kritikk mot det man opplever som en lærer- og undervisningsfokusert studentevaluering. En av dem som har kritisert det tradisjonelle innholdet i studentevalueringer er Dahlløf (1991a, 1991b). Han hevder at god undervisning i høyere utdanning bør betraktes i et *interaktivt* perspektiv fordi lærerens undervisningsferdigheter i en gitt undervisningssituasjon påvirkes sterkt av krefter og omstendigheter som er i spill, de er kontekstavhengige. Særlig vil studentens egen innsats og engasjement ha stor betydning for om undervisningen framstår som vellykket. Studentens motivasjon og vilje til å ta del i undervisningen, arbeide på egen hånd osv. er derfor helt avgjørende. Dahlløf framhever at høyere utdanning innebærer en kontrakt med *gjensidige* forpliktelser. Studentevalueringen bør derfor ikke ensidig fokusere på læreren og hva denne foretar seg i undervisningen.

Kolitch og Dean (1999) har gjort en analyse av et standardisert studentevaluerings-skjema som er nokså typisk for hva som brukes ved amerikanske universitet. Hensikten med analysen er å kartlegge hva slags underliggende syn på kunnskap, undervisning, læring, lærer-studentroller m.m. som synes å ligge bak spørsmålene som stilles til studentene. Deres utgangspunkt er at kulturelle normer og individuelle forestillinger om pedagogisk virksomhet er bygget inn i evalueringsskjemaet og projiseres når studentenes svar skal tolkes. De konkluderer med at spørsmålene i skjemaet bygger på en tradisjonell formidlingspedagogisk tankegang, hvor ansvaret for at studenten skal lære mer eller mindre eksplisitt er plassert hos læreren, og hvor hensikten er ”... the transmission of subject matter by a competent, confident, well-prepared, and enthusiastic instructor (ibid.:34).” Deres kritikk av dette formidlingsparadigmet går ikke først og fremst på at det overser den betydning studentens motivasjon og innsats har for læringen, men at det ut fra et kritisk pedagogisk perspektiv underkjenner studentens rett til medbestemmelse over eget studium og usynliggjør den kunnskap studenten bringer med seg til studiet. På den bakgrunn mener de at studentevalueringen bør inneholde spørsmål som fokuserer på studentenes mulighet for å delta i utformingen av kurset, for å bruke sin personlige kunnskap, og for å ta ansvar for egen læring etc. Forfatterne er opptatt av at studentevalueringen faktisk kan være med på å prege studentenes oppfatning av hva høyere utdanning innebærer:

The student evaluation of instruction document is a cultural and educational artefact that provides students with a specific lens or conceptual framework through which to interpret their academic lives (ibid.:39).

Ut fra en slik oppfatning vil det være vesentlig for institusjonen eller den enkelte lærer ikke bare ureflektert tar i bruk et ferdig utviklet skjema, men vurderer kritisk om innholdet er i samsvar med det pedagogiske grunnsyn man står for.

Et mer pragmatisk argument for å vektlegge studentenes læring i større grad enn lærerens undervisning i studentevalueringen fremmes av blant annet Braskamp og Ory (1994). De hevder at det kan oppleves som mindre truende for lærerne å be studentene beskrive og evaluere forhold knyttet til deres egen læring enn forhold knyttet til lærerens dyktighet. De mener også at en slik vinkling på studentevalueringen vil gjøre det lettere å få til en dialog i fagpersonalet om undervisningsspørsmål, enn hvis man ensidig fokuserer på enkeltlærernes sterke og svake sider.

En annen diskusjon dreier seg om vektleggingen mellom å vurdere de mer *pedagogisk/metodiske* sidene ved undervisningen (faktor 1 og 3) kontra *personlige sider ved læreren og det sosiale samspillet* (faktor 2). Undersøkelser tyder på at studentene legger stor vekt på de personlige og sosiale sidene når de angir hva som er en god undervisning (Feldman 1976; Jones 1989; Lublin & Barrand 1987; Mills 2002; Tiberius et al. 1989; Witcher et al. 2003). Dette er komponenter som studentene mener har stor betydning for deres læringsutbytte: Lublin og Barrand (1987) fant i sin undersøkelse blant medisinstudenter at studentene la større vekt på lærerens mellommenneskelige ferdigheter enn på de pedagogiske når de skulle angi hva som fremmer deres læring. Samtidig kan den sammenhengen man finner mellom studentenes evaluering av lærerens personlighet og det sosiale samspillet på den ene siden, og evalueringen av lærerens undervisningsdyktighet på den andre, tolkes som en bekreftelse på at studentene ikke kan gi en valid evaluering av lærerens undervisningsdyktighet. Jones (1989) velger imidlertid en motsatt konklusjon, nemlig at det *er* relevant å trekke inn studentenes oppfatning av læreren som person, siden studentene i flere undersøkelser rapporterer at faktorer som vennlighet, humor, tilgjengelighet, oppmuntring, støtte osv., kan underlette og fremme deres *læring*. Han hevder at forholdet mellom personlighet og undervisningsdyktighet er en slags høna eller egget-situasjon: Når man liker noen kan man begynne å bygge opp et forhold til personen, identifisere seg med vedkommende og være villig til å lære noe av denne personen. Samtidig vil det ofte være slik at når man lærer noe av en person og opplever at vedkommende hjelper en til å nå målene

man har satt seg, så vil man like personen og tilskrive ham eller henne positive egenskaper. Hans konklusjon ut fra dette er at

The activity of teaching is essentially one of human interaction, and as such it is arguable that it *should* be inextricably linked with the "personal" qualities, which characterise the situation, if the optimal use is to be made of it. [...] In summary, then, students' ratings of teacher competence *do* depend on their perceptions of teacher personality. This is valid. We should be concerned if it were otherwise (ibid.:558).

Her fokuserer evalueringen først og fremst på læreren som person. Andre er mer opptatt av det mellommenneskelige *samspeillet* mellom lærer og student, men hvor selvsagt lærerens personlige egenskaper og atferd vil ha stor innvirkning på dette forholdet. En av dem som fokuserer på dette samspeillet og den betydning det har for å forbedre undervisning og læring, er Richard Tiberius. I flere artikler (Tiberius 1986; Tiberius et al. 1989; Tiberius & Billson 1991; Tiberius & Flak 1999) argumenterer han for at forbedring av undervisningen ikke bare må dreie seg om forbedring av læreren og undervisningen, men også om å forbedre kommunikasjonen og samhandlingen mellom de berørte parter. Dette begrunner han med sitt syn på utdanning som "...an essentially human enterprise that takes place within a personal relationship" (1986:148). Og for å få til en effektiv kommunikasjon og samhandling er man avhengig av effektiv feedback på hvordan undervisnings- og læringssituasjonen oppleves for partene. Betydningen av effektiv feedback på samspeillet er særlig viktig i *individuell* undervisning understreker Tiberius og Flak (1999), fordi i et slikt en-til-en-forhold vil det være vanskeligere å kunne gi uttrykk for spenninger, konflikter og aggresjon; slike negative følelser blir derfor ofte skjult bak høflighet og vennlighet. Samtidig vil alle forhold, også forholdet mellom lærer og student, innebære noen skuffelser. Både lærer og student kan til tider føle seg sint, såret eller misforstått, og det oppstår negative følelser knyttet til den andre part og til forholdet. Hvis ikke disse negative følelsene og spenningene blir anerkjent og håndtert, men skjules bak en fasade av høflighet, er det fare for at de "... can increase to the explosive point, at which the relationship itself is destroyed" (ibid.: 3). Man må derfor sikre at slike følelser kommer fram i lyset før frustrasjonene har bygget seg opp, og her kan studentevaluering være et legitimt og fruktbart verktøy. Ut fra et slikt perspektiv vil det i studentevaluering av *individuell* undervisning være spesielt viktig å få fram studentens synspunkter på samspeillet og det mellommenneskelige forholdet mellom lærer og student. En undersøkelse av Abeles (1975) tyder også på musikkstudenter framhever nettopp det som kalles "the rapport" mellom lærer og student som viktig når de skal evaluere instrumentalundervisning. Det er imidlertid langt fra enighet i litteraturen om at dette skal vektlegges i

evalueringen. Eksempelvis gir Browne et al. (1997) uttrykk for sterk kritikk mot at man skal be studentene om å evaluere ”rapport” og lærerens sympati med studenten. Forfatterne mener at man må skifte fokus fra hvor bekvemt studentene har det i studiet til hvor mye de lærer. Dette innebærer også at man ikke bør be studentene evaluere arbeidsbyrden i faget, om de opplever læreren som rettferdig osv. (faktor 4 og 5). Denne type spørsmål bygger på en konsumentoppfatning av studentrollen, mener de. Studenten er imidlertid ikke nødvendigvis i stand til å vurdere sitt eget beste, for eksempel hvor mye arbeid som må til for å lære faget. Høye krav til studentenes arbeidsinnsats vil da kunne føre til en negativ evaluering av læreren, og man risikerer å underminere formålet med høyere utdanning, hevder forfatterne.

Et område som *ikke* nevnes i Centras (1993) oversikt er de *faglige* sidene ved undervisningen. Det finnes mange aspekter ved det faglige innholdet som kan gjøres til gjenstand for evaluering, slik som innholdets relevans i forhold til utdanningens mål, det faglige nivået, hvor oppdatert pensum er osv. Likeledes kan ulike sider ved lærerens faglige kompetanse bli evaluert, slik som lærerens eget faglige nivå, bredde i kompetansen, hvor oppdatert læreren er faglig osv. I evalueringslitteraturen frarådes det imidlertid som oftest fra å inkludere spørsmål som forutsetter at studentene skal evaluere de faglige sidene ved studiet og lærerens faglige kompetanse (se for eksempel Braskamp & Ory 1994; Browne et al. 1997; Centra 1993; Jacobs 1987; McKeachie 1979; Seldin 1989) Det kan være forklaringen på at dette området ikke er inkludert i Centras oversikt. Seldin (ibid.: 90) begrunner dette rådet slik:

Students are not in a good position to judge the relevance or recency of course content, the knowledge and scholarship of the teacher, or the appropriateness of instructional objectives. These judgements require more professional background and are best left to the teacher's colleagues.

Som vi ser, bygger anbefalingen på oppfatningen at studenten ikke er kompetent til å kunne evaluere gehalten på det faglige innholdet i kurset eller lærerens kunnskapsnivå. I mange fag kan dette sannsynligvis være riktig. Når det gjelder utøvende musikkfag i en høyere musikkutdanning kan det imidlertid diskuteres om ikke studentene har forholdsvis gode forutsetninger for å evaluere det faglige nivået. De har i de fleste tilfeller mange år med systematisk undervisning og omfattende egenøving på instrumentet bak seg når de begynner på et profesjonsstudium. Det synes også som om en faglig evaluering foregår til en viss grad allerede i forbindelse med at musikkstudenten bestemmer seg for hvilken hovedinstrumentlærer han eller hun ønsker å studere hos. I de få kildene som finnes om student-/elevevaluering av *musikkundervisning* har faglig nivå en naturlig plass som evalueringskriterium: Abeles (1975) gjennomførte i sin tidligere omtalte undersøkelse en innholdsanalyse av essays 75 studenter i

høyere musikkutdanning skrev om sider ved utøvende lærere som de mente påvirker deres studium i positiv eller negativ forstand. Ut fra analysen framkom det fem kategorier: Som nevnt ovenfor ble ”rapport” framhevet som viktig samt kommunikasjonsferdigheter. Men i tillegg framkom følgende tre kategorier som alle må kunne sies å dreie seg om lærens faglig nivå: musikkunnskap, musikalsk forståelse og utøvende ferdigheter. Bakgrunnen for at Abeles gjennomførte denne undersøkelsen var at han opplevde at de eksisterende evalueringsinstrumentene ikke er relevante for å vurdere lærere i utøvende fag. Han konkluderer derfor med å lage et alternativt instrument hvor nettopp faglige evalueringer også er inkludert. Denne undersøkelsen blir presentert i kapittel 3.2.

Det er ut fra dette grunn til å spørre om det kan være nødvendig å ivareta noen *spesielle evalueringskriterier for musikkundervisning*. Flere forfattere har i likhet med Abeles vært opptatt av at det kan være behov for å legge til dels andre kriterier til grunn når musikkundervisning skal evalueres (se for eksempel Brophy 1993; Hipp 1979; Jarjisian 1998; Taebel 1992). Som vi så ovenfor, gjelder dette for det første, at en evaluering av lærerens faglige kompetanse bør inngå, fordi dette er et viktig kriterium for musikkstudenter; læreren må ha faglig legitimitet, og studentene er selv på et såpass høyt faglig nivå at de kan vurdere lærerens faglige kompetanse. For det andre framheves betydningen av å trekke inn lærerens personlighet og det mellommenneskelige forholdet mellom lærer og student. Dette kan begrunnes dels med at instrumentalundervisning har så mange affektive komponenter, og dels med at den i stor grad foregår individuelt og derfor er mer avhengig av at samspeillet mellom partene fungerer. For det tredje pekes det på behovet for å inkludere evaluering av andre former for undervisningsferdigheter enn evnen til formidling, siden utøvende musikkundervisning i liten grad foregår som en kunnskapsformidling fra lærer til student.

Dette med å tilpasse kriteriene og dermed evalueringsspørsmålene til de ulike fagområdene finner også støtte i veiledningslitteraturen om studentevaluering. Braskamp og Ory (1994) understreker at valg av undervisningsmetoder er uløselig knyttet til innholdet i faget. Hva som er god undervisning vil derfor måtte ses i forhold til faget det undervises i; god undervisning kan ikke defineres i form av generelle undervisningsferdigheter som passer like godt for alle emner eller fag. Handal (1996) advarer mot å forsøke å lage spørsmål som kan passe alle kurstyper og undervisningsformer, fordi man da risikerer at spørsmålene blir generelle, overflatiske og intetsigende. Denne diskusjonen berører det neste spørsmålet som skal tas opp, nemlig hvorvidt man bør bruke *et standardisert evalueringsinstrument* og dermed sentralstyre hva studenten skal evaluere, eller om det skal være opp til den enkelte lærer å utvikle egne varianter av spørsmål:

Ved institusjoner som har lang tradisjon for studentevaluering av undervisning, er evalueringen i mange tilfeller blitt standardisert med bruk av felles spørreskjemaer for hele institusjonen. Dette synes ikke minst å bli gjort av hensyn til reliabiliteten og validiteten i studentevalueringen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3. Det kan argumenteres for at et felles instrument ikke minst vil være viktig når studentevalueringen brukes summativt, slik at man sikrer at de samme kriteriene brukes i forhold til alle lærere. Men som argumentert ovenfor, kan en slik felles mal oppleves som preget av visse dominerende fagtyper og undervisningsformer, og innholdet i spørsmålene vil derfor ikke nødvendigvis passe for fag som hovedinstrument eller andre utøvende og estetiske fag. Den enkelte lærer vil også kunne oppleve at spørsmålene i større eller mindre grad samsvarer med deres eget syn på undervisning, læring, lærerrolle osv., og dermed vil skjemaet i varierende grad makte å kartlegge hva vedkommende *selv* ønsker å oppnå i sin lærergjerning. Andersen og Miller (1997) har vært opptatt av at man kan finne kjønnsrelaterte forskjeller i undervisningsstil i høyere utdanning. Forfatterne konkluderer ut fra dette med at det er viktig at studentevalueringen gir rom for og dermed legitimitet til ulike undervisningsstiler. Også Tiberius (1991:76) er opptatt av at standardiserte skjemaer ikke alltid samsvarer med lærerens personlige mål for sin undervisning:

Each teacher must learn to develop a style and use his or her personality effectively, in a unique way. Individual improvement of this sort cannot be achieved through correction toward a standardized teaching performance.

På samme måte advarer Braskamp og Ory (1994) at standardisering av spørsmålene indirekte kan forsterke spesielle former for læreratferd og derigjennom hemme mangfoldet av undervisningsstiler. Det er derfor viktig at innholdet i studentevalueringen oppleves å samsvare med lærernes pedagogisk grunnsyn hvis studentevalueringen skal ha legitimitet hos lærerne og bruksverdi for dem. Murray (1984) peker på at sentralt utviklede skjemaer erfaringsmessig møter sterk motstand fra lærerne. Hvis lærerne føler at skjemaet ikke spør etter det de selv opplever som relevant og viktig, vil de heller ikke legges så stor vekt på å tolke og trekke lærdom av de tilbakemeldingene de får fra studentene. I veiledningslitteraturen om studentevaluering anbefales det derfor ofte at lærerne involveres i beslutninger omkring hva som skal evalueres (Centra 1993; Handal 1996; McKeachie & Kapland 1996). Mc Keachie og Kapland hevder sågar at institusjonen har et etisk ansvar for at lærerne skal oppleve at spørsmålene som relevante. Hvis ikke, vil det bekrefte lærernes og studentenes

mistanke om at dette er en byråkratisk øvelse snarere enn et forsøk på å forbedre undervisningen. Studentevalueringen som sådan kan derigjennom komme i vanry, hevder de.

Men hvis lærerne alene får bestemme hva som skal evalueres, kan man risikere at de velger å få evaluert bare sine sterke sider eller sider som oppfattes som ufarlige og/eller lette å forandre. Centra (1993: 53) viser i den sammenheng til erfaringer som er gjort ved University of Illinois, hvor man har utviklet en meny bestående av mer enn 400 spørsmål, som den enkelte lærer kan velge blant. Analyser som er gjort der tyder på at de fleste lærerne velger spørsmål som vurderer deres "course management", snarere enn deres undervisningsferdigheter eller personlige egenskaper. Hvis læreren alene skal avgjøre hva som skal evalueres er det derfor ikke sikkert at eventuelle problematiske sider ved undervisningen kommer fram i lyset. Samtidig har det, som Handal (1996) peker på, neppe noen hensikt for en lærer å få tilbakemeldinger på områder vedkommende verken kan eller vil gjøre noe med.

2.2.4. Når skal evalueringen foregå?

Handal (1996:22) hevder at det nærmest synes å være en refleks hos både lærere og studenter å anta at studentevalueringen må skje til slutt, når kurset eller studieåret er avsluttet; man kan ikke evaluere undervisningen før hele forløpet er gjennomført. Dette er selvsagt en logisk tanke når det gjelder summativ evaluering, hvor man trenger et mest mulig fullstendig evalueringsgrunnlag for å kunne uttale seg om undervisningens kvalitet. Når det gjelder *formativ* bruk av studentevaluering derimot, kan man sette spørsmålsteget ved om det er hensiktsmessig å vente til slutten av året eller kurset. I mange tilfeller vil da eventuelle forbedringer først komme neste studentkull til gode. Men det er slett ikke sikkert at det neste studentkullet har samme ønsker eller behov som det forrige; Miller et al. (1993:44) hevder at det å forbedre undervisningen på grunnlag av studentevaluering er som å treffe et bevegelig mål – når du først har gjennomført forandringer som en studentgruppe har ønsket seg, så ønsker den neste studentgruppen noe annet. På den bakgrunn anbefaler Seldin (1989, 1993) at man bør gjennomføre studentevaluering 4-6 uker inn i semesteret, slik at man på grunnlag av tilbakemeldingene kan tilpasse undervisningen til den aktuelle studenten eller studentgruppen. Handal (1996) peker på at det vil oppleves som mer motiverende og forpliktende for studentene å evaluere undervisningen hvis evalueringen kan få konsekvenser i form av forbedringer for dem selv. Dette understøttes også av en undersøkelse av Wulff et al. (1985), hvor man sammenliknet studentenes reaksjoner på ulike studentevalueringsprosedyrer. Her viste det seg at studentene foretrakk å få evaluere undervisningen midt i semesteret framfor på

slutten. Studentevalueringen vil også kunne oppleves som mer forpliktende for læreren når han eller hun skal fortsette å undervise de studentene som har gitt tilbakemeldinger.

Også Tiberius og Billson (1991) er opptatt av at tilbakemeldingene ikke må komme for sent i undervisningsforløpet, særlig når det gjelder *individuell* undervisning. De peker på at studentevaluering ved slutten av et semester eller år kommer for langt ut i prosessen til å kunne bygge opp eller endre forholdet mellom lærer og student. Nettopp i dyadiske forhold vil det, som tidligere nevnt, være vanskelig å uttrykke spenninger og misnøye. Eventuelle frustrasjoner må få komme til uttrykk i organiserte og legitime former, slik som gjennom studentevaluering, men den må da komme tidlig nok i forløpet til at man kan få fram frustrasjonene før de har bygget seg opp til et destruktivt nivå.

2.2.5. Hvordan skal evalueringen foregå?

I den omfangsrike litteraturen om studentevaluering framstår standardiserte skriftlige skjemaer med bundne svaralternativer som den helt dominerende framgangsmåten enten evalueringen har et summativt eller formativt siktemål. Dette har sannsynligvis sammenheng med at studentevaluering ved mange utdanningsinstitusjoner brukes rutinemessig i alle fag, og at resultatene rapporteres til overordnede fordi evalueringen også brukes summativt. Dette medfører at man må finne måter å håndtere store mengder data på. Indiana University kan tjene som ett eksempel: Jacobs (1987) oppgir at det ved denne institusjonen ble fylt ut 113.000 studentevalueringsskjemaer studieåret 1986-87. Den omfattende bruken av standardiserte skjemaer med bundne svaralternativer har imidlertid ført til at denne framgangsmåten i mange tilfeller synes å bli oppfattet som den *eneste* måten å gjennomføre studentevaluering på. I tillegg til de praktiske argumentene, kan bruken av standardiserte skjemaer begrunnes med at de muliggjør en *kvantitativ* framstilling av resultatene, noe som gjør at evalueringen kan virke mer tilforlatelig. Handal (1996:24) peker på at man ofte refleksmessig forstår evaluering som en eller annen form for "måling," og at resultater som uttrykkes i vanlig verbalspråk, muntlig eller skriftlig, virker mer subjektive og derfor mindre pålitelige. Samtidig kan det settes spørsmålsteget ved hvor fruktbar tilbakemeldinger i form av tall er hvis hensikten (også) er formativ. Tiberius et al. (1989) har gjennomført et forsøk som kan kaste lys over dette. Forskerne sammenliknet fire påfølgende studentkulls evalueringer av de samme lærerne. Lærerne var i dette tilfelle leger som gjennomførte klinisk undervisning og veiledning av medisinstudenter i en to-månedersperiode. Lærerne var delt i tre grupper hvor den ene gruppen fikk studentevaluering gjennom et standardisert skjema, hvor resultatene var uttrykt som gjennomsnittskårer på hvert spørsmål. Den andre gruppen fikk, i tillegg til

resultater fra det standardiserte evalueringsskjemaet, en skriftlig sammenfatning av en gruppediskusjon om undervisningen som en erfaren gruppeleder gjennomførte med hvert av kullene. Den tredje gruppen fikk ikke vite resultatene av studentevalueringen. Forfatterne fant at lærerne som hadde fått tilbakemeldinger gjennom oppsummeringer fra gruppediskusjoner fikk vesentlig bedre evaluering fra påfølgende studentkull, mens lærere som bare fikk presentert gjennomsnitt fra evalueringsskjemaet, ikke fikk bedre evalueringer. De som ikke fikk vite resultatene i det hele tatt fikk faktisk dårligere evalueringer av de påfølgende studentkullene. Forfatterne tolker resultatene som at sammenfatningene fra gruppediskusjonene ga rikere informasjon til lærerne, det framkom uttrykk for følelser, anekdoter, konkrete beskrivelser osv., og de konkluderer med at "Teachers respond more enthusiastically and productively to what their students *say*, in their own words [...], than to numbers on rating scales." (ibid.:678). Tilbakemeldingene fra gruppediskusjonene ga med andre ord dels mer informasjon å bygge på for lærerne, dels ga den en større motivasjon for å foreta endringer.

Det er også gjort et par studier som undersøker hva slags framgangsmåter studentene foretrekker. At de liker framgangsmåten og finner den meningsfull kan ha stor betydning for å få dem til i det hele tatt å gjennomføre evalueringer, og for at de skal gi en mest mulig seriøs evaluering. Wulff et al. (1985) lot studenter gjøre erfaringer med studentevaluering dels i form av et standardisert skjema, og dels i form av gruppediskusjoner om undervisningen. Resultatene viser at studentene satte pris på at evaluering ved hjelp av det standardiserte skjemaet går forholdsvis fort og at det foregår anonymt. Det de likte med gruppediskusjoner er muligheten for å kunne diskutere og høre hva andre mener og "the personal nature" ved prosedyren. Abbott et al. (1990) gjennomførte en studie hvor han sammenliknet studentenes tilfredshet med ulike prosedyrer for studentevaluering. De fant til sin bekymring at studentene satte *minst* pris på den evalueringsformen som er den vanligste, nemlig et standardisert, individuelt besvart skjema ved slutten av studieåret uten tilbakemelding fra læreren på evalueringen. Handal (1996:64) peker på at det kan oppleves som kunstig å fylle ut et spørreskjema, særlig i fag hvor undervisningen foregår i små grupper:

Her er samtalen om undervisningen en naturlig del av den samtalen som foregår om det faglige innholdet i undervisningen. Det ville i de aller fleste tilfeller virke kunstig om en da skulle formalisere evalueringen gjennom bruk av spørreskjemaer.

Hvis man først skal bruke spørreskjema, finnes det også alternativer til å konstruere dem som evalueringsskalaer med lukkede svaralternativer, man kan for eksempel ha plass til svar i fritekst i stedet for eller i tillegg til avkryssinger. I litteraturen finner man ofte anbefalinger om å

bruke fritekstsvar, særlig når evalueringen skal brukes for å forbedre undervisningen (se for eksempel Cashin 1999; Centra 1993; Murray 1984). Murray (ibid.128) begrunner det slik:

Open-ended prose comments from students are probably the best source of diagnostic evaluation, because they provide detailed, idiosyncratic information on teaching behaviour, and often suggest specific avenues for improvement.

Evalueringer uttrykt i studentens egne ord kan med andre ord gi rikere informasjon og mer å bygge på for læreren når han eller hun skal forsøke å ta hensyn til tilbakemeldingene. En undersøkelse av Braskamp, Ory og Pieper (1981) tyder på at den vesentligste forskjellen mellom fritekstsvar og lukkede svaralternativer nettopp er i hvor stor grad de bidrar med konkret og diagnostisk informasjon. De gjennomførte en studie hvor de ga studentene dels fire evalueringsspørsmål som skulle besvares med fritekst og dels et evalueringsskjema med lukkede svaralternativer. En innholdsanalyse av fritekstsvarene viste at det var samsvar mellom disse svarene og svarene på de lukkede alternativene. Studentene gir med andre ord den samme evaluering enten det skjer gjennom deres egne frie formuleringer eller ved avkryssing av svaralternativer, men fritekstsvarene bidrar med mer spesifikk og diagnostisk informasjon enn de lukkede.

Samtidig er det mer krevende for studentene å gi en grundig, egenformulert tilbakemelding til sine lærere, enten dette skjer ved å besvare spørsmål på et skjema, skrive logg, delta i gruppediskusjoner eller ha samtaler med læreren. Det krever mer tid enn å sette ring rundt noen tall på et skjema, og det stiller større krav til gjennomtenking, både med hensyn til hva man egentlig mener om undervisningen og hva man tror kan gjøres for å forbedre den. Det stiller også større krav til studentenes pedagogiske og psykologiske evner når de gjennom sine egne formuleringer skal kommunisere med læreren om eventuelle problematiske sider ved dennes undervisning og væremåter. Marincovich (1999) peker på at studentene her på en måte går inn i rollen som veiledere for sine lærere når de skal gi konstruktiv og praktisk tilbakemelding direkte til lærerne. Det vil derfor være behov for en viss opplæring av studentene for at de skal kunne fylle denne rollen.

En type spørsmål som ofte inngår i evalueringsskjemaer er *helhetsevalueringer* av læreren eller undervisningen gjennom avkryssing på en skala. Et eksempel her er spørsmål V i case-institusjonens evalueringsskjema (se vedlegg 1). Kolitch og Dean (1999) hevder at det blir alt vanligere å se skåren på en slikt generelt spørsmål som den beste indikator på lærerens dyktighet. De peker også på at gjennomsnittsskårer på helhetsevalueringer ofte rapporteres ned til den nærmeste hundredel. Det er imidlertid ikke helt klart hva et slikt spørsmål gir svar på, hevder de, siden man ikke nødvendigvis vet hvordan en helhetsevaluering foregår i praksis

i studentens hode. De viser her til resultatene fra en undersøkelse de har gjennomført, hvor de blant annet forsøkte å kartlegge hva studenter tenker og legger vekt på når de skal gi en slik helhetsevaluering av en lærer. De fant at det var store forskjeller mellom studentene når det gjaldt hvordan de kom fram til en helhetsskår. Noen forsøkte å tenke seg til et gjennomsnitt i forhold til flere ulike dimensjoner i lærerens undervisning. Andre fokuserte på en eller et par dimensjoner som de tilla svært stor vekt, men det var ikke enighet blant studentene om hva som er god undervisning og dermed heller ikke hvilke dimensjoner som bør tillegges særlig vekt ved evalueringen. Det synes også som om evalueringen kan bli påvirket av ytre forhold, slik som redsel for at anonymiteten ikke vil bli sikret, eller usikkerhet om hva evalueringen skal brukes til. Forfatterne konkluderer derfor at helhetsevalueringer kan gi en indikasjon på studentens generelle tilfredshet med læreren, men at årsaken til studentens tilfredshet (eller mangel på sådan) kan skyldes mange ulike faktorer. Dessuten kan helhetsvurderingen påvirkes utilbørlig av ytre forhold. Denne type generelle evalueringer gir derfor begrenset bidrag til forbedring av undervisningen, hevder de. Også andre forskere kritiserer slike forsøk på å fange opp lærerdyktighet i endimensjonale evalueringsskalaer. Aleamoni (1999) viser i sin gjennomgang av forskning på dette området at det er liten sammenheng mellom helhets-evalueringer og spesifikke evalueringer på ulike sider ved undervisningen. Han advarer derfor mot å trekke konklusjoner om generell lærerdyktighet ut fra slike generelle helhets-evalueringer.

Hvis evalueringsskjemaet består av en rekke skalaer, noe som er en vanlig praksis, gir også dette mulighet for å sammenfatte resultatene i en generell skår. Marsh (1987) advarer imidlertid mot å bruke slike gjennomsnittsskårer, fordi undervisningsferdighet består av mange dimensjoner som ikke nødvendigvis henger sammen. Læreren kan for eksempel være god til å planlegge, men mangle entusiasme. En gjennomsnittsskår vil tildekke slike individuelle profiler og gi et altfor unyansert bilde av lærerens kompetanse til bruk i summativ evaluering. Gjennomsnittsskårene vil heller ikke kunne bidra særlig godt i en formativ evaluering. I veiledningslitteraturen framheves nettopp behovet for spesifikke og konkrete evalueringer hvis studentevalueringen skal brukes formativt (se for eksempel McKeachie & Kapland 1996 og Seldin 1993). Seldin anbefaler at man stiller 20-30 diagnostiske spørsmål som refererer til spesifikk atferd. Også Handal (1996) framhever at mer avgrensede og konkrete spørsmål tvinger studentene til å gi en fokusert og konkret tilbakemelding. Samtidig peker Handal på at jo mer konkrete spørsmålene blir, desto mer begrenses studentene muligheter med hensyn til hva de kan uttale seg om, særlig hvis disse spørsmålene også ledsages av faste svaralternativer. Fordelene med åpne, mer generelle

spørsmål er at de i større grad overlater til studentene å ta opp det de selv mener er viktig, men man risikerer samtidig å få et fragmentert bilde av hva studentene som gruppe mener, hvis det kommer mange forskjellige typer innspill (ibid.).

Når studenter evaluerer undervisningen kan det komme negative tilbakemeldinger. Det å være gjenstand for evaluering kan i seg selv være ubehagelig nok, og hvis denne evalueringen også resulterer i kritikk mot det man gjør eller er som lærer, kan den være vanskelig å håndtere for læreren. Dette vil selvsagt studentene også være klar over når de skal gi sine evalueringer. Spørsmålet om *anonymitet* i studentevalueringen har derfor blitt viet ganske mye oppmerksomhet både i forskningen om studentevaluering og i veiledningslitteraturen. Det er grunn til å anta at dette er et kjernespørsmål når det gjelder individuell hovedinstrumentundervisning, hvor lærer og student jobber tett sammen over flere år.

Forskningen på dette området har særlig fokusert på om studentene vil evaluere forskjellig alt etter om evalueringen foregår anonymt eller ikke. Feldman (1979) viser i sin gjennomgang av ti undersøkelser om anonymitetens betydning, at man i flertallet av studiene har funnet at ikke-anonym evaluering tenderer å være mer positiv enn anonym evaluering, men at det også finnes studier hvor det ikke er noen forskjeller. Feldman antyder et par mulige forklaringer på de sprikende resultatene. For det første kan sammenhengen evalueringen foregår i spille en rolle: Hvis studentene vet at evalueringen inngår som et ledd i et eksperiment, synes det som om anonymiteten spiller mindre rolle enn når evalueringen oppfattes som en reell undervisningsevaluering. Særlig i de tilfellene hvor studentene ble bedt om å oppgi navn med tanke på senere å kunne begrunne sin evaluering for læreren, fant man gjennomgående mer positive evalueringer enn når den samme evalueringen ble gjennomført anonymt. For det andre kan studentenes oppfatning av den aktuelle læreren spille inn. Hvis for eksempel vedkommende oppfattes som hevnjerrig eller subjektiv i karaktersetting vil en anonym evaluering kunne bli ganske forskjellig fra en ikke-anonym. Også i nyere undersøkelser (Blunt 1991; Fries & McNinch 2003) fant man at studentene gir en noe mer positiv evaluering hvis den ikke foregår anonymt.

Ut fra dette er det som forventet at man i veiledningslitteraturen om studentevaluering ofte finner anbefalingen at studentevalueringen bør foregå anonymt (se for eksempel Braskamp & Ory 1994; Cashin 1999; Centra 1993). Denne anbefalingen gir også LeBlanc (1992) i sin modell for evaluering av lærere i høyere *musikk*utdanning. Han begrunner det først og fremst med at det vil øke sannsynligheten for at studentene fyller ut skjemaene, og for at de gir ærlige svar.

Det finnes imidlertid også kritiske røster til at evalueringen skal foregå anonymt. Handal (1996) peker på at det kan oppleves som ubehagelig for læreren å måtte forholde seg til anonym kritikk, og at man ut fra lærerens ståsted kan se dette som et spørsmål om likeverd og rettssikkerhet. Åpne evalueringer kan man som lærer argumentere i forhold til, mens man er mer vergeløs i forhold til anonyme tilbakemeldinger. Dessuten vil evalueringer som framføres ansikt til ansikt eller under fullt navn oppleves som mer forpliktende for læreren, hevder han, og de kan dermed også ha større effekt med tanke på endring og utvikling. Videre mener Handal at en åpen evaluering kan ha en pedagogisk effekt for studentene: Det bør være en del av en akademisk utdanning å lære seg å framføre og stå for egne synspunkter i offentlighet, og å lære seg å gi kritikk en form som ikke er personlig sårende, hevder han. At evalueringen foregår åpent vil også være en naturlig konsekvens hvis man velger prosedyrer som loggskrivning, gruppediskusjoner osv. i stedet for spørreskjemaer.

2.2.6. Oppsummerende kommentarer

Som det framgår av denne gjennomgangen er det grunnlag for å hevde at også begrepet "studentevaluering av undervisning" kan betraktes som en "semantisk magnet" (jfr. Vedung 1997:3) – det kan betegne alt fra standardiserte spørreskjemabaserte brukerundersøkelser som grunnlag for lønnsfastsettelse for lærerne, til fortrolige dialoger mellom en lærer og hans eller hennes studenter som utgangspunkt for et samarbeid om det videre undervisningsforløpet, for å skissere noen ytterpunkter. Dette mangfoldet av betydninger med tilsvarende mangfold i måter å praktisere studentevaluering av undervisning på, medfører at begrepet kan framkalle svært mange ulike forestillinger hos studenter, lærere og ledelse om hva det er som skal foregå og hvorfor. For en som skal forske innenfor dette feltet framstår begrepet som nokså uoversiktlig fordi det i mengden av empiriske undersøkelser og håndbøker savnes mer teoretiske bidrag. Den foregående framstillingen er et forsøk på en begrepsanalyse med utgangspunkt i hvordan begrepet brukes i litteraturen om studentevaluering. Den kan forhåpentligvis gjøre det lettere for andre å orientere seg i mangfoldet av oppfatninger og praksiser. Analysen har ikke minst vært nødvendig som grunnlag for å skape mening i hovedinstrumentlærernes og deres studentenes oppfatninger og reaksjoner på fenomenet studentevaluering, slik de kommer til uttrykk i den foreliggende undersøkelsen. I avsnitt 2.4 bringes denne analysen et skritt videre ved at de ulike oppfatningene sammenføres til tre ulike hovedperspektiv på studentevaluering. Det er imidlertid først behov for å se nærmere på hvordan begrepet studentevaluering av undervisning er blitt og blir forstått i *norsk* utdanningspolitikk og universitetspedagogikk.

2.3 Begrepet studentevaluering av undervisning i norsk tradisjon

2.3.1. Innledning

Selv om en formalisert studentevaluering av undervisning i høyere utdanning ikke har noen lang tradisjon i Norge kan det være interessant å se om det har utkrystallisert seg et felles syn på begrepet studentevaluering av undervisning og en felles praksis med hensyn til bruken av denne form for evaluering, og i tilfelle om denne har noen særtrekk sammenliknet med internasjonale tendenser. I denne gjennomgangen tar jeg utgangspunkt dels i offentlige dokumenter, dels i den norske faglige debatten om studentevaluering, og dels i norsk veiledningslitteratur på dette feltet.

2.3.2. Formålet med studentevaluering

Det som særpreger den norske tradisjonen innenfor studentevaluering av undervisning er at den lenge har hatt et nærmest utelukkende *formativt* siktemål. Hvis vi går noe tilbake i tid viser Manger (1988) i sin undersøkelse fra Universitetet i Bergen at evalueringsresultatene i svært liten grad ble brukt forbindelse med personalspørsmål. Han mener at dette kan ha sammenheng med at vi har andre tilsettingsregler enn de man bruker ved institusjoner i for eksempel USA, hvor dokumentasjon av undervisningskompetanse normalt vil bli tillagt langt større vekt ved tilsettinger og opprykk. Noen år senere viser Smeby (1994) i sin undersøkelse ved samtlige norske høyskoler og universitet at man ved de aller fleste enhetene på det tidspunktet aldri brukte resultatene for å belønne lærere. Bare 5 % av enhetene brukte resultatene systematisk som grunnlag for belønning. Dette synet avspeiles også i offentlige utredninger på denne tiden: I forarbeidene til vedtaket om innføring av studentevaluering ble det i all hovedsak fokusert på studentevaluering som et veiledningsverktøy for lærerne i arbeidet med å utvikle og forbedre undervisningen. I NOU 1988:22 *Med viten og vilje* fremmes forslaget om studentevaluering av undervisning under overskriften ”Bedring av undervisning”, og det sies at hovedformålet er ”... å gi veiledning for revisjon og forbedring” (ibid.:86). Studiekvalitetsutvalget (1990) er i sin innstilling svært tydelig på at studentevaluering bør ha et formativt siktemål, og utvalget advarer mot å bruke evaluering som et styringsmessig verktøy for effektivitet og kontroll. Utvalget viser til at en kontrollerende evaluering vil ha liten effekt i høyere utdanning hvor kulturen er preget av stor autonomi for den enkelte faglige ansatte og for institusjonen. Programevaluering, hvori studentevaluering av undervisning kan inngå, vil etter utvalgets mening ha sitt største potensial i at den kan stimulere til kritisk selvrefleksjon og egenutvikling og henlede oppmerksomheten på

kvaliteten i undervisningen. Departementet støttet også dette synet i St.meld. nr. 40 (1990-91:56), hvor Studiekvalitetsutvalgets innstilling blir kommentert:

Evalueringer kan iverksettes med hovedvekt på kontroll eller som stimulering til læring i en organisasjon. Departementet er enig med Studiekvalitetsutvalgets innstilling i at hovedgevinsten ved evaluering er å stimulere til læring i det enkelte fagmiljø.

Samtidig står dette avsnittet, som Studiekvalitetsutvalgets leder senere har påpekt (Handal 1994:6f.), i kapittelet ”Styring og organisering” under overskriften ”Styringsinstrumenter.” Handal gir uttrykk for at det kan være en tilfeldighet at Studiekvalitetsutvalgets innstilling tas opp under en slik overskrift, men antyder at det også kan være ”...en indikasjon på et innebygget konfliktpotensiale som knytter seg til bruken av evaluering.” Argumentasjonen i St.prp. nr. 1 (1993-94), hvor påbudet om studentevaluering av undervisning gis, reiser også spørsmål om hva hovedformålet egentlig skal være. Her presenteres påbudet om studentevaluering på følgende måte under overskriften ”Betre studiegjennomføring.”

Institusjonane må skape egne evalueringsordningar for å vurdere om studiekvaliteten er god nok. Studentane sine egne vurderingar er eit viktig grunnlag for arbeidet med studiekvalitet. Dårlig studiegjennomføring inneber for lang studietid og at det blir færre ledige plassar for nye søkjarar (ibid.:165).

Studentevaluering betraktes her primært som et styringsverktøy for å øke institusjonenes effektivitet og produktivitet snarere enn som et redskap til å stimulere til refleksjon og læring i fagmiljøene.

2.3.3. En felles minimumsmal for studentevaluering

Som en oppfølging av påbudet om studentevaluering nedsatte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en komité med oppdrag å utarbeide en felles minimumsmal for studentevaluering av undervisning. Komiteen var sammensatt av en representant fra hvert av universitetene og en representant for Norsk Studentunion (Studentevaluering av universitetsundervisning 1993). Innstillingen ble oversendt til alle høyere utdanningsinstitusjoner sammen med Departementets brev av 22.03.94, hvor institusjonene ble gitt en frist for innføring av studentevaluering av undervisningen innen utgangen av studieåret 1994-95. I oversendelsesbrevet vises det til innstillingen, og noen momenter blir spesielt trukket fram. De synspunkter på studentevaluering som kommer til uttrykk i innstillingen kan derfor i stor grad forstås som dekkende for departementets syn, og som nettopp en felles minimumsmal. Slik sett har dette dokumentet status som en konkretisering av hva Departementet på dette

tidspunktet mente studentevaluering av undervisning skulle innebære i høyere utdanning. Jeg skal derfor gå nærmere inn på noen av synspunktene som fremmes i innstillingen.

Når det gjelder synet på formålet med studentevalueringen, er det sammenfallende med det som kommer til uttrykk i Studiekvalitetsutvalgets innstilling. Dette er kanskje ikke er så uventet, siden lederen for Studiekvalitetsutvalget også var leder av denne komiteen. Evalueringen skal først og fremst gi studenter, lærere og undervisningsansvarlige enheter et grunnlag for å videreutvikle kvaliteten på undervisningen. I tillegg framhever komiteen at studentene har en akseptert rett til selv å delta i utformingen av undervisning og studietilbud: ”Studentevaluering av undervisning har dermed også en egenverdi som bidrag til sikring av studentenes demokratiske rettigheter” (ibid.:7). Vi ser her at studentevaluering ikke bare ses i et utviklings- og forbedringsperspektiv, men knyttes opp mot studentenes rett som ”stakeholders” (interessenter) til å ha innflytelse over forhold som angår dem selv.

Komiteen tar i likhet med Studiekvalitetsutvalget klart avstand fra at studentevalueringen skal brukes som et styrings- og kontrollverktøy, og man henviser i den forbindelse både til at dette vil kunne provosere kulturen i høyere utdanning, men også til de høyere utdanningsinstitusjonenes behov for uavhengighet:

Evaluering bør ikke inngå i en formell styrings- og belønningskjede fra departementet via linjen ned til det enkelte fagmiljø. Det ville i tilfelle skape en rekke potensielle problemer knyttet til balansen mellom styring og autonomi i universitetsmiljøene. Selv om det kan anses som et sentralt ansvar å sikre at studentevalueringens data er tilgjengelig, er det naturlig at dette prinsipielt er fagmiljøenes eget redskap (ibid.:10).

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvem som skal ha tilgang til evalueringens resultatene. Dette vil ikke minst ha betydning for om aktørene vil oppfatte evalueringen som et redskap for kontroll eller for læring og utvikling. Komiteen framhever at hovedregelen her er at de som har ansvaret for undervisningen og kan gjøre noe for å endre den, skal ha innsyn i resultatene; i praksis studentene på vedkommende kurs, den eller de lærerne som er involvert i kurset, og det organet ved grunnenheten som planlegger undervisningen. Samtidig understrekes det at evalueringens resultatene ikke skal være lærerens ”private eie”. Det bør være grunnenhetens undervisningsutvalg eller tilsvarende som bruker resultatene og tar ansvaret for undervisningens kvalitet. Dette begrunnes med at mange forhold ved undervisningen ikke kan forbedres av den enkelte lærer, men forutsetter endring av rammer, ressurser osv. Det kan også være nødvendig å omfordele undervisningsoppgaver mellom lærerne eller gi lærere andre typer arbeidsoppgaver enn undervisning. Dette forutsetter at et overordnet faglig organ har innsyn i evalueringens resultatene for hele undervisningstilbudet ved sin enhet. Dette synet

på hvem som skal ha ansvaret og hvem som skal ha tilgang til evalueringsresultatene understrekes også av Departementet i oversendelsesbrevet til institusjonene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994). Komiteen tar avstand fra at evalueringsresultatene skal kunne brukes ved tilsetninger, lønnsfastsettelse og lignende, fordi det vil kunne medføre at læreren blir ”defensiv.” En slik reaksjon vil kunne motvirke hovedhensikten med studentevalueringen, nemlig å forbedre undervisningen. Resultatene må derfor ikke kunne brukes *mot* læreren i viktige sammenhenger. Det kan derimot være aktuelt å trekke evalueringsresultatene inn i medarbeidersamtaler, noe som forutsetter at den faglige ledelsen har et visst innsyn i resultatene. Vi ser altså at studentevalueringens formative siktemål understrekes sterkt i innstillingen.

Komiteen fremmer også synspunkter på metodologiske sider ved studentevalueringen: Den framhever for det første at studentene ikke bare skal betraktes som informanter, men delta aktivt i utformingen av evalueringen, både med hensyn til hva som skal evalueres og hvordan evalueringen skal foregå. For det andre framheves at det ikke bør gis noen sentrale direktiver med hensyn til evalueringsordning. Det bør overlates til det enkelte lærested eller fagmiljø å utvikle ordninger og framgangsmåter som er tilpasset lokale forhold og institusjonens og fagområdets egenart. Man bør derfor være varsom med en altfor streng standardisering, men det understrekes at evalueringen likevel må drives organisert og systematisk, og at valgene av ordning må kunne beskrives og begrunnes. Komiteen framholder at en kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnærminger normalt er mest hensiktsmessig, og at deler av studentevalueringen bør skje underveis i undervisningsforløpet.

Når departementet oversendte innstillingen til institusjonene var det imidlertid vedlagt en samling eksempler på studentevaluerings*skjemaer*. Det understrekes riktignok i oversendelsesbrevet at dette er å betraktes som eksempler som kan tilpasses lokale forhold, men det at departementet kun eksemplifiserte evalueringsordninger med skjemaer, er ikke i tråd med komiteens betoning av metodisk mangfold og fleksibilitet.

2.3.4. En norsk håndbok for studentevaluering

Etter hvert som presset økte på de høyere utdanningsinstitusjonene om å ta i bruk studentevaluering, ble det også tydelig at det var behov for veiledning og hjelp på dette området. Universitetsrådets kontakt- og informasjonsutvalg for universitetspedagogikk (KIUP) tok derfor initiativ til å utarbeide en håndbok for studentevaluering. Sentrale personer i det universitetspedagogiske miljøet var engasjert i forarbeidet til denne boken, og den ble skrevet av den mest sentrale aktøren i dette miljøet, lederen for Studiekvalitetsutvalget, og for

komiteen som utarbeidet minimumsmalen, professor Gunnar Handal. På den bakgrunn kan håndboken sees som representativ for norsk universitetspedagogisk tenkning omkring studentevaluering av undervisning. Håndboken kom ut i 1996 med tittelen *Studentevaluering av undervisning. Håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning* (Handal 1996).

Denne håndboken kan oppfattes som det universitetspedagogiske fagmiljøets forsøk på å definere hvordan studentevaluering av undervisning bør forstås og praktiseres ved norske høyere utdanningsinstitusjoner. Vi finner igjen en sterk betoning av at hovedhensikten med studentevaluering av undervisning i norsk sammenheng er formativ, den skal gi *veiledning*. Handal (ibid.:17) peker på at evaluering ofte forbindes med kontroll, makt og sanksjoner, og at det derfor er særlig viktig å fastholde at det ikke er *det* studentevaluering av undervisning skal dreie seg om. Utgangspunktet må være en forståelse av at

[undervisningsevaluering] skal være et tiltak *alle* som er part i undervisningen – instituttet, administrasjonen, lærerne og studentene – i *felleskap* har interesse av og som de driver sammen for å få hjelp i arbeidet med å få til en best mulig undervisning og en best mulig læring for studentene.

For at informasjonen fra studentevalueringen skal kunne fungere som en hensiktsmessig veiledning er det viktig at man fokuserer på det man virkelig trenger å få vite noe om sett fra lærernes og studentenes perspektiv. Handal uttrykker derfor skepsis mot standardiserte spørreskjemaer og evalueringsskalaer, siden disse ikke nødvendigvis fanger opp det som oppleves som viktig å få evaluert for den aktuelle lærer og studentgruppe. Han anbefaler at lærere og studenter i felleskap foreslår og tar stilling til hvilke områder som skal evalueres og, ikke minst, hvilke konklusjoner som skal trekkes av resultatene. Ut fra dette følger at evalueringen i stor grad bør foregå underveis mens studentene det gjelder fortsatt kan ha glede og interesse av eventuelle forandringer. Som alternativ til standardiserte spørreskjemaer anbefaler han metoder som gir kvalitative data, slik som samtaler med referansegrupper, loggskrivning og gruppediskusjoner, siden disse metodene kan gi langt rikere informasjon og åpne for konstruktive forslag.

Handal betoner i likhet med komiteen som utarbeidet minimumsmalen at det er et grunnleggende premiss at det er de berørte partene som har bruks- og eiendomsretten til evalueringen, men presiserer samtidig at evalueringen heller ikke er bare den enkelte lærers eller studentenes ansvar eller eiendom.

Vi ser her en forståelse av studentevaluering av undervisning som utpreget formativ. Den skal være lite byråkratisert og standardisert, den skal inngå som en mest mulig naturlig

del av selve undervisningsprosessen, og den skal i størst mulig grad være styrt og brukt av aktørene selv.

2.3.5. Noen hovedtendenser

Ut fra det foregående framtrer det noen gjennomgående trekk som skiller den norske måten å forstå og praktisere studentevaluering på, sammenliknet med den måten den framstår på i den internasjonale litteraturen. Det gjelder særlig betoningen av at studentevalueringen hovedsakelig skal ha et formativt siktemål, at ansvaret for undervisningsevalueringen, inklusive innsynet i resultatene, plasseres i den faglige, undervisningsansvarlige kjeden, og at studentevalueringen skal gi studentene mulighet for aktiv medvirking i arbeidet med studiekvalitet. Man finner også en sterkere vektlegging av kvalitative og ikke-standardiserte metoder for evaluering. Disse forskjellene er viktige å ha i mente når internasjonale forskningsresultater skal tolkes i en norsk kontekst.

Men selv om man kan se en viss norsk konsensus, er det likevel spenninger mellom på den ene siden den universitetspedagogiske tenkningen om studentevaluering slik den kommer til uttrykk gjennom utredninger, komitéinnstillinger og veiledningslitteratur, og på den andre siden myndighetenes syn slik det kommer til uttrykk i stortingsmeldinger og direktiver. Det første spenningsforholdet gjelder *formålet* med studentevalueringen og begrunnelsene for den. Her synes myndighetene å mene at studentevaluering *også* kan brukes som styringsverktøy og som middel til å øke effektiviteten, mens det universitetspedagogiske miljøet mener det er uheldig å bruke studentevaluering for kontroll og effektivitet *samtidig* som den skal fungere som et verktøy for læring og utvikling. Disse formålene lar seg ikke forene i den kulturen som råder i høyere utdanning, mener man. I den universitetspedagogiske tankegangen finner man også en sterkere vektlegging av begrunnelser knyttet til aktørnivået: Hensikten er å utvikle lærerne som pedagoger, at studentene skal få best mulig utbytte av undervisningen, og at de skal ha medbestemmelse over sitt eget studium. Myndighetene på sin side knytter begrunnelsene i sterkere grad til institusjonsnivået. Studentevaluering skal bidra til effektive og produktive institusjoner med god ressursutnyttelse og rask studentgjennomstrømming.

Det andre spenningsforholdet gjelder *metode*. Her er myndighetene mer låst i en tradisjonell, skjemabasert tilnærming, mens man innenfor det universitetspedagogiske miljøet er opptatt av å bryte ned den dominans skjemabaserte metoder har hatt og stimulere til mangfold og fleksibilitet i metodisk tilnærming.

Et tredje spenningsforhold gjelder synet på studentevalueringens betydning i *det totale studiekvalitetsarbeidet*. Det universitetspedagogiske miljøet har hele tiden hevdet at evalue-

ring, herunder studentevaluering av undervisning bare er ett av flere virkemidler for å utvikle studiekvaliteten. Dette kommer blant annet tydelig til uttrykk i Studiekvalitetsutvalgets innstilling (Studiekvalitetsutvalget 1990). Her framheves spesielt behovet for å bygge opp en infrastruktur av institusjoner, strukturer og ordninger "... som et nødvendig rammeverk som gjør andre tiltak mulige og fruktbare" (ibid.:113). Myndighetene på sin side har konsentrert sin interesse og økonomiske innsats hovedsakelig om evaluering og overlatt andre sider ved studiekvalitetsarbeidet til institusjonene med begrunnelsen at dette er deres ansvar. Myndighetenes fokus på evaluering synes imidlertid å ha satt dagsorden for institusjonenes arbeid med studiekvalitet. Våren 1999 ble det foretatt en oppfølgingsundersøkelse av studiekvalitetsarbeidet i norsk offentlig høyere utdanning for å se hva som var skjedd ved lærestedene som følge av Studiekvalitetsutvalgets innstilling fra 1990 (Handal et al. 1999). Her kom det fram at ulike former for evaluering er det vanligste tiltaket i arbeidet med studiekvalitet ved institusjonene. Forfatterne mener at dette kan skyldes myndighetenes fokusering på nettopp evaluering:

Når evalueringstiltak – særlig studentevaluering av undervisning – har fått en så vidt sentral plass i arbeidet med studiekvalitet som svarene viser, er det grunn til å tro at dette har sammenheng med at det er dette området av studiekvalitetsarbeidet KUF nærmest utelukkende har tatt et sentralt ansvar for å drive fram. [...] Resultatene fra vår undersøkelse kan tyde på at denne fokuseringen kan ha bidratt til å 'presse' innholdet i studiekvalitetsarbeidet mot evalueringer (ibid.:38).

2.3.6. Nye signaler

Etter at informasjonsinnsamlingen i den foreliggende undersøkelsen var foretatt, har det kommet nye offentlige utspill om studentevaluering av undervisning. År 2000 kom det en stor offentlig utredning om høyere utdanning og forskning fra det såkalte Mjøsutvalget (NOU 2000:14). Studiekvalitet vies her stor oppmerksomhet, men til forskjell fra tidligere utredninger, nevnes studentevaluering av undervisning i liten grad som virkemiddel i studiekvalitetsarbeidet. I stortingsmeldingen som kom i forlengelsen av Mjøsutvalgets utredning (St.meld.nr. 27, 2000-2001) er imidlertid studentevaluering igjen eksplisitt trukket fram. Den er her først og fremst koplet til kvalitetssikring og en summativ bruk av studentevaluering. Den sterke vektleggingen på en formativ bruk av studentevaluering, hvor den tenkes brukt som redskap til læring og kvalitetsutvikling som man så på 1980- og 1990-tallet, er ikke lengre så framtrepende. Illustrerende i så måte er det at omtalen av studentevaluering av undervisning står under overskriften "Kvalitetssikring" (ibid.:53), og avsnittet innledes med å vise til at både studenter, arbeidsliv, myndigheter og offentligheten generelt

forventer at institusjonene kan dokumentere kvalitet i utdanningen. Studentevaluering av undervisning betraktes av departementet som en viktig komponent i slike kvalitetssikrings-systemer:

Alle institusjoner skal utarbeide planer for kvalitetsarbeid og innføre systemer som dokumenterer kvalitetsarbeidet. Studentevaluering av undervisning må inngå i dette, og slik evaluering skal systemiseres og brukes langt mer enn i dag (ibid.:53).

Som nevnt i kapittel 1.4. er alle høyere utdanningsinstitusjoner nå pålagt å utarbeide planer for kvalitetssikring hvor studentevaluering skal inngå. Smeby (2003) peker på at det økte omfanget av ulike typer evalueringer i høyere utdanning kan forstås i lys av den generelle trenden i vestlige land å gå fra en direkte statlig styring til større grad av selvregulering og bruk av markedskrefter som styringsmekanismer. Departementet ønsker også å gi studie-søkerne bedre tilgang på sammenlignbar informasjon om de ulike studietilbudene, fordi man forutsetter at søkerne legger vekt på kvalitet ved valg av utdanning. Som eksempel på slik informasjon nevnes resultater av studentevalueringer (ibid.), noe som forutsetter en eller annen form for offentliggjøring av resultatene. Foreløpig har det ikke kommet noe pålegg fra departementet om at resultater fra studentevalueringer skal offentliggjøres med tanke på å gi informasjon til potensielle søkere.

Vi ser altså at det i det siste har skjedd en dreining i formålet med studentevaluering fra myndighetenes side. Studentevalueringen synes nå *først og fremst* å betraktes som et verktøy for innsyn, kontroll og styring. Når evalueringsdataene skal brukes til kvalitetskontroll og ekstern informasjon vil det nødvendigvis forutsette en større standardisering av metoder og kvantifisering av resultatene. Vi ser altså at den norske tradisjonen, slik den ble beskrevet ovenfor, er i endring. Disse utviklingstrekkene innebærer at musikkutdanningsinstitusjonene vil stå overfor enda større utfordringer med hensyn til å få til en velfungerende og meningsfull studentevaluering. Dette understreker nødvendigheten av å gi disse institusjonene et best mulig grunnlag for å fatte beslutninger om bruken av studentevaluering.

2.4. Studentevaluering i et organisasjonsteoretisk perspektiv

Dahler-Larsen (2001:25) peker på at "[o]rganisationer er i dag evalueringers hjemsted". Det er derfor bemerkelsesverdig, hevder han, i hvor liten grad organisasjonsteori er blitt brukt i evalueringsforskningen. I dette prosjektet er organisasjonsteori forsøkt brukt på to måter for å belyse studentevaluering av undervisning:

For det første brukes ulike oppfatninger av organisasjoner som et grunnlag for å foreta en systematisering av *ulike syn på studentevaluering*, slik de framstår i litteraturen, og som det er redegjort for i kapittel 2.2. og 2.3. Etter min oppfatning kan viktige forskjeller i synet på studentevaluering tilbakeføres til ulike oppfatninger av høyere utdanningsinstitusjoner som organisasjoner. Denne systematiseringen presenteres i avsnitt 2.4.1. i form av tre ulike perspektiver på studentevaluering, og den blir senere brukt i analysen av det empiriske materialet for å belyse hva slags syn hovedinstrumentlærerne og deres studenter har på studentevaluering av undervisning.

For det andre brukes institusjonell (organisasjons-)teori for å belyse hvordan trekk ved case-institusjonen som organisasjon kan ha betydning for de *prosesser* som innføring av studentevaluering av undervisning innebærer. Som vist i kapittel 1.8. tar dette prosjektet utgangspunkt i at studentevaluering av undervisning må forstås i lys av den konteksten den foregår i, og da særlig i det Jørgensen (2002) kaller institusjonelle karakteristika, eller trekk ved organisasjonen. Dahler-Larsen (2001:25f.) hevder at organisasjoner tilfører sine egne drivkrefter og motiver til implementeringsprosesser, og at nyere organisasjonsteori, slik som institusjonell teori, kan kaste lys over slike forhold. Det finnes imidlertid forholdsvis få eksempler på bruk av institusjonell teori i evalueringsforskningen. Hans egen bok er et unntak i så måte, og tilsvarende kopling mellom institusjonell teori og evaluering gjøres også av for eksempel Albæk (1996) og Åberg (1997). Alle disse kildene dreier seg imidlertid om *system-/programevaluering*, i andre former for organisasjoner enn utdanningsinstitusjoner, og ikke om studentevaluering som foregår på mikronivået i den spesielle form for organisasjon som en utdanningsinstitusjon utgjør. Det er imidlertid grunn til å anta at institusjonell teori også kan bidra til å belyse prosesser i tilknytning til evalueringer i denne typen organisasjoner og på dette nivået. I det foreliggende prosjektet prøves det derfor ut om dette er et anvendbart teoriperspektiv innenfor et annet felt og nivå innenfor evalueringsforskningen enn det som er gjort tidligere. Teorien presenteres i avsnitt 2.4.2. og den brukes videre i avhandlingen for å analysere og drøfte empirien. I kapittel 10.6 vil jeg diskutere hvorvidt dette har vært en fruktbar teoretisk innfallsvinkel til dette prosjektet.

2.4.1. Ulike organisasjonsoppfatninger: Konsekvenser for synet på studentevaluering

Som vi har sett ut fra gjennomgangen av internasjonal og norsk litteratur om studentevaluering av undervisning, finnes det mange ulike oppfatninger og praksiser når det gjelder studentevaluering med hensyn til hvorfor man skal evaluere, hvordan den skal foregå, hvilken

rolle studenten tillegges osv. Man kan imidlertid spore noen sammenhengende ”logikker” i synet på studentevaluering, og jeg skal her oppsummere disse i form av tre ulike perspektiver på studentevaluering. Inndelingen sikter mot å systematisere et nokså uoversiktlig og fragmentarisk felt gjennom å innføre noen teoretiske hovedkategorier, men disse er neppe uttømmende med hensyn til å kunne fange opp feltets kompleksitet. De er heller ikke fullstendig gjensidig utelukkende kategorier. Det kan også diskuteres om noe av forskjellen mellom de tre perspektivene kan tilskrives forskjellig retorikk snarere enn grunnleggende uenigheter. Til tross for disse innvendningene kan inndelingen bidra til å klargjøre ulike standpunkter.

Inndelingen springer ut av tre ulike organisasjonsoppfatninger, fordi ”logikkene” i synet på studentevaluering i stor grad er forankret i bestemte forståelser av hva en *organisasjon* er.²

Det første perspektivet på studentevaluering kan kalles et *instrumentelt* syn på studentevaluering. Det baserer seg på en oppfatning av organisasjoner som enhetlige og rasjonelle, hvor aktørene arbeider mot felles mål. Målet i denne sammenheng er bedre undervisning og dermed en mer effektiv utdanningsinstitusjon som produserer best mulig resultater på kortest mulig tid med minst mulig ressursbruk. Hva som utgjør god undervisning problematiseres i liten grad, det antas å være konsensus om dette. Studentevalueringen ses i dette perspektivet som et teknisk og nøytralt styringsverktøy som kan bidra til å effektivisere virksomheten fordi man derigjennom får avdekket svake sider ved undervisningen, lærere som fungerer dårlig, kurs som ikke møter studentens forventninger osv. Studentevalueringen kan her ha både formativt og summativt siktemål. Det kan fungere formativt gjennom at lærerne får tilbakemeldinger på hva som fungerer og ikke fungerer sett fra studentenes ståsted og forventes å agere i forhold til dette. Studentevalueringen kan også være et viktig instrument i en summativ evaluering og brukes som grunnlag for å fatte personalbeslutninger, beslutninger om hvilke kurs som skal videreføres eller utgå osv. Studentevalueringen forstås i dette perspektivet primært som et instrument for styring, kontroll og kvalitets*sikring* for å oppnå effektive og produktive utdanningsinstitusjoner. Studentevalueringen er dermed ikke primært et anliggende mellom den enkelte lærer og vedkommendes studenter, men er tydelig forankret i institusjonsnivået, både når det gjelder ansvar, styring og innsyn i resultatene. Studentene oppfattes i dette perspektivet først og fremst som kunde eller bruker. Brukernes tilfredshet er i den sammenheng viktig, og den oppfattes som et viktig kriterium på kvalitet. Brukernes/

² Den tredelingen av organisasjonsoppfatninger som presenteres her er en bearbeiding av Dahler-Larsens framstilling av fire ulike organisasjonsmodeller (Jfr. Dahler-Larsen 2001:28ff.).

studentenes evalueringer forstås i utgangspunktet som forholdsvis reliable og valide uttrykk for undervisningens kvalitet under forutsetning at anerkjente prosedyrer følges. Her vil en standardisering av prosedyrene oppfattes som nødvendig, noe som innebærer en utstrakt bruk av anonyme, skriftlige spørreskjemaer med lukkede svaralternativer. Samtidig underletter en slik standardisering også en omfattende og rutinemessig bruk av studentevaluering ved den enkelte utdanningsinstitusjon, fordi resultatene kan framstilles kvantitativt. Det instrumentelle perspektivet på studentevaluering synes å være det helt dominerende i den internasjonale litteraturen, og man kan, som vi har sett ovenfor, også hevde at dette perspektivet i økende grad preger norske myndigheters uttalelser og beslutninger.

Det andre perspektivet kan betegnes som et *pedagogisk* syn på studentevaluering, og baseres på en oppfatning av organisasjoner som lærende, det vil si at organisasjonen forstås som et "...system af viden, der korrigerer seg selv via feed back efter handling" (Dahler-Larsen 2001:29). Studentevalueringen utgjør en slik feedback som altså skal brukes til opplysning, først og fremst for berørte lærere, og det er her den enkelte lærer eller lærergruppe som har ansvar, styring og innsyn, og i mindre grad institusjonsnivået. Studentevalueringen betraktes ikke primært som et virkemiddel for å øke utdanningsinstitusjonens effektivitet og produktivitet, selv om dette naturligvis er en ønsket konsekvens på sikt. Fokuset er først og fremst på en formativ bruk av studentevalueringen og på kvalitets*utvikling* snarere enn kvalitetssikring. Gjennom å få tilbakemeldinger på undervisningen og studentens læreprosess kan læreren lære noe om sin yrkesutøvelse og dermed videreutvikle seg mot et stadig høyere profesjonelt nivå. Også studentene kan lære av studentevalueringen fordi de blir utfordret til å reflektere over undervisningen og sin egen læring. Studenten betraktes i et slikt perspektiv enten som en klient som læreren har et ansvar for å gi en best mulig tilpasset undervisning, eller som en partner/medarbeider, der hvor undervisningen betraktes som et samarbeidsprosjekt hvor studenten også har et ansvar for egen læring. Studentevalueringen blir i en slik sammenheng et viktig kommunikasjonsmiddel; den forstås som dialogisk i karakter snarere enn monologisk slik den kan oppfattes i det instrumentelle perspektivet. Studenten betraktes ikke som en kunde eller bruker som gir opplysninger om undervisningens kvalitet i etterkant av undervisningsforløpet, men som en meningsberettiget part som formidler *sin* oppfatning av undervisningen i en mest mulig fortløpende dialog om undervisningen. Siden undervisningsevalueringen hovedsakelig skal fungere formativt, legges vekten på lokalt utformede evalueringer som avspeiler forhold partene selv anser som viktig å få belyst. Man prioriterer metoder som kan gi en diagnostisk, spesifikk og konkret informasjon, hvilket innebærer andre framstillingsformer enn kvantitative, slik som for

eksempel fritekstsvar, logger eller sammenfatninger av gruppediskusjoner. Dette perspektivet kan gjenfinnes i noe av den internasjonale litteraturen, og det er særlig framtreddende i den norske universitetspedagogiske tenkningen omkring studentevaluering, hvor den representerer en klart uttrykt motsetning til et instrumentelt syn på studentevaluering. Det pedagogiske perspektivet har også til en viss grad vært synlig i norske myndigheters retorikk, men er i det siste blitt nedtonet til fordel for et mer instrumentelt perspektiv.

Et tredje perspektiv kan kalles *det kritiske*, og det baseres på en politisk organisasjonsoppfatning hvor man til forskjell fra de to foregående organisasjonsoppfatningene ikke forstår organisasjoner som enhetlige systemer preget av konsensus. De betraktes snarere som en samling av individer og grupper som har forskjellige agendaer med tilhørende makt- og interessekamper, enten formålet med studentevalueringen er formativt eller summativt. Studentevaluering settes her inn i et maktperspektiv som blant annet dreier seg om hvem som har makt til å evaluere hvem, hvem som har makt til å definere hva som er god undervisning, hvem som har makten over evalueringsresultatene m.m. Studenten betraktes ut fra et slikt perspektiv som en "stakeholder," eller interessent som følgelig har en demokratisk rett til å ha innflytelse over den undervisning vedkommende får, noe som berører maktbalansen mellom lærer og student. Samtidig betraktes ikke evalueringsresultatene som en "objektiv" beskrivelse av virkeligheten i positivistisk forstand, men som uttrykk for studentenes subjektive interesser. Det må derfor forhandles til mellom partene når det skal trekkes konklusjoner av evalueringsresultatene. Man er imidlertid ikke bare opptatt av maktforholdet mellom student og lærer; man er i et slikt perspektiv også opptatt av lærerens autonomi og dermed maktbalansen mellom denne og arbeidsgiver. Dette har konsekvenser for synet på hvem som skal ha innsyn i resultatene, og ikke minst, hvem som skal fastsette evalueringskriteriene. Disse forstås ut fra et kritisk perspektiv som avspeilinger av rådende kunnskaps-syn, syn på student- og lærerrolle, undervisningssyn etc. De er med andre ord verdiladet og kan ikke betraktes som gitte, nøytrale størrelser. En ureflektert bruk av sentralt utviklede standardiserte skjemaer vil ut fra en slik forståelse underslå det faktum at det finnes ulike oppfatninger om hva som er gyldige evalueringskriterier, og at også kriteriene bør være gjenstand for forhandlinger. Hvis studentevalueringen forstås som monologisk ut fra et instrumentelt perspektiv og som dialogisk ut fra et pedagogisk, så kan den forstås som flerstemmig ut fra et kritisk perspektiv; det er mange ulike stemmer som kjemper om å bli hørt, og studentevalueringen må her ses i lys av hvilke stemmer som tillates å bli hørt og hvilke som blir overhørt. Det kritiske perspektivet på studentevaluering er forholdsvis lite representert i evalueringslitteraturen, men gjenfinnes i enkelte feministisk orienterte kilder.

Man kan også spore tendenser i kritisk retning i den norske universitetspedagogiske tenkningen. I senere kapitler drøftes hvilke av disse perspektivene som er mest framtreddende i det empiriske materialet fra case-institusjonen.

2.4.2. Studentevaluering av undervisning sett i lys av institusjonell teori

Som vist ovenfor kan ulike organisasjonssyn ha betydning for hvordan man forstår vesentlige sider ved begrepet studentevaluering av undervisning. I enhver organisasjon vil det over tid utkrystallisere seg visse tatt-for-gitte normer, verdier, oppfatninger, tradisjoner osv. som i større eller mindre grad vil være bestemmende for hvordan medlemmene oppfatter, tenker og handler. Et bestemt organisasjonssyn kan være en slik dominerende oppfatning som vil ha konsekvenser for hvordan studentevaluering forstås og praktiseres i en gitt organisasjon. Men også andre oppfatninger, normer og verdier, slik som rolleoppfatninger, undervisnings- og læringssyn m.m. som preger organisasjonen kan tenkes å ha betydning for de prosesser som studentevaluering av undervisning innebærer og griper inn i. I organisasjonsteorien er det særlig såkalt *institusjonell teori* som belyser hvordan trekk ved organisasjonen, forstått som oppfatninger, vaner, verdier, normer etc., kan tilføre sine egne drivkrefter og motiver til prosesser i organisasjonen slik som for eksempel innføring og bruk av studentevaluering av undervisning.

Institusjonell teori er ikke en enhetlig teoretisk posisjon, men omfatter mange forskjellige retninger (se for eksempel DiMaggio & Powell 1991 og Peters 1999 for oversikter). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i to nært beslektede retninger, normativ institusjonell teori (March & Olsen 1984, 1989; Olsen 1992) og mytisk institusjonell teori³ (Brunsson 1989; Meyer & Rowan 1977/1991,1992).

Institusjonell teori kan på mange måter forstås som en reaksjon på det Røvik (1998:40) betegner som det rasjonalistiske hegemoniet i organisasjonsteorien. Det rasjonalistiske paradigmet bygger på oppfatningen av organisasjoner som entydige og formålsrasjonelle, hvor man forstår medlemmenes atferd som styrt av formaliserte strukturer, mål, regler, sanksjoner osv. Institusjonell teori understreker i stedet betydningen av de subjektive, fortolkende prosessene som foregår hos medlemmene i en organisasjon når de forventes å ta i bruk prosedyrer, gjennomføre endringer osv. Medlemmene er bærere av verdier, normer og tenke- og handlemåter som vil være bestemmende for hvordan de fortolker kravene i organisasjonen, og for hvordan de velger å handle. Det rasjonelle perspektivet bygger på en

³ I litteraturen brukes det noe ulike betegnelser på de ulike retningene. Disse betegnelsene er hentet fra Peters (1999).

”logic of consequences,” hvor man ser medlemmenes handlinger som styrt av rasjonelle overveielser med hensyn til hva som *lønner* seg, man ser atferden som en funksjon av regler, insentiver og kalkulerede konsekvenser. Institusjonell teori bygger på en annen handlingslogikk, en ”logic of appropriateness,” hvor medlemmene vil gjøre det de oppfatter som passende, det som *sømmer* seg. Atferden formes av hva som oppfattes som passende i forhold til de oppgaver og forpliktelser som er knyttet til ens rolle i den aktuelle situasjonen, av ”codes of conduct.” Hva som oppleves som passende bestemmes av verdier, normer, tanke-mønstre, uskrevne regler, tradisjoner og rutiner. Disse framstår ikke som muligheter som individet velger fritt blant, men som tatt-for-gitte forventninger til ens væremåte og handlinger i den rollen man har i organisasjonen. Sentralt i institusjonell teori er oppfatningen at individers normer, verdier og tanke- og handlingsmønstre har et kollektivt opphav, de ses som sosialt forankret i og generert av institusjoner, og medlemmene formes av dem gjennom identifikasjon, sosialisering, tilegnelse av språklige kategoriseringer, vaner m.m. Normer, rutiner etc. vil derfor etter hvert framstå som ”naturlige” og riktige. Det er nettopp den betydning institusjoner tillegges når det gjelder å forme individers tatt-for-gitte forståelse av hva som er passende, som ligger bak betegnelsen institusjonell teori. Heri ligger begrunnelsen for at institusjonelle prosesser slik som studentevaluering av undervisning må studeres i lys av institusjonelle karakteristika. Olsen (1992:255) formulerer det slik:

We see institutions as educational and socializing devices, influencing the cognitive and moral development of participants, and not merely as incentive structures affecting human calculation of utility.

Dette sitatet peker på at begrepet ”institusjon” har en spesiell betydning i institusjonell teori. Selznick (1957/1997) har her innført en viktig distinksjon mellom institusjoner og organisasjoner. Begrepet *organisasjon* betegner de rent oppgaveløsende og tekniske sidene, mens en *institusjon* oppstår når organisasjonen blir tilskrevet verdier ”... som ligger utenfor de tekniske kravene de aktuelle oppgavene stiller” (ibid.: 26). En organisasjon er følgelig blitt institusjonalisert når den begynner å få egenverdi for medlemmene og den blir en kilde til utvikling av identitet, normer, verdier og virkelighetsforståelse — det er oppstått en ”logic of appropriateness.” Det er imidlertid ikke bare formelle organisasjoner som kan framstå som institusjoner. Institusjoner kan også oppstå over, og på tvers av formelle organisasjoner (DiMaggio & Powell 1991:14). For å eksemplifisere kan man si at høyere utdanning kan forstås som en ”institusjon” som virker formende på de ulike universitetene og høyskolene og aktørene der gjennom normer, verdier, standarder, tenke- og handlemåter osv. Disse kommer blant annet til uttrykk i språklige begreper som for eksempel ”akademisk frihet,”

”forskningsfri,” ”undervisningsplikt,” og i uskrevne regler og prosedyrer. På samme måte kan det profesjonelle musikklivet forstås som en ”institusjon” som kan ha nedslag i form av normer, verdier etc. i mange ulike formelle organisasjoner, blant annet i høyere musikk-utdanningsinstitusjoner. Dette illustreres av Nerlands (2003) undersøkelse, hvor hun viser hvordan hovedinstrumentundervisningen i stor grad formes av logikker som stammer fra lærernes forankring i yrket som profesjonelle musikkutøvere.

Formelle organisasjoner opererer med andre ord i institusjonelle omgivelser som vil gjennomsyre organisasjonen og skape ”... the lenses through which actors view the world and the very categories of structure, action, and thought” (DiMaggio & Powell 1991: 13). Sitatet peker igjen på den grunnleggende antagelsen i institusjonell teori at institusjonaliseringen innebærer at sosiale konstruksjoner som normer, regler, kategoriseringer og rutiner, framstår som tatt-for-gitte og ”naturlige” for aktørene. Meyer og Rowan (1977/1991) bruker begrepet *myte* for å understreke at det ikke er en rasjonell formålslogikk som ligge bak handlingene, men en ”meningslogikk.” Myter kan i denne sammenheng forstås som fortellinger som framstiller sosiale og kulturelle konstruksjoner som naturgitte og evige (Dahler-Larsen 2001:47). Mytene skaper mening gjennom å framstille normer, verdier, tanke- og handlingsmønstre i organisasjonen som nettopp naturgitte, rasjonelle og uforanderlige.

Meyer og Rowan (1977/1991) har særlig vært opptatt av forholdet mellom myter i organisasjonenes institusjonelle omgivelser og hva som faktisk foregår i organisasjonene. Utgangspunktet her er at formelle organisasjoner må ha legitimitet i sine institusjonelle omgivelser for å overleve på sikt. Eksempelvis vil en musikkhøgskole måtte ha legitimitet både i forhold til høyere utdanning generelt og i forhold til musikklivet. Forfatterne hevder at de formelle strukturene i mange organisasjoner snarere reflekterer mytene i deres institusjonelle omgivelser enn deres faktiske virksomhet. Forfatterne nevner som eksempel myten om at koordinering og kontroll av virksomheten er avgjørende for at formelle organisasjoner skal lykkes. Dette er en myte som den empiriske forskningen sår sterk tvil om; mange organisasjoner har en beskjeden koordinering og kontroll av virksomheten, men overlever likevel. Et godt eksempel på nettopp dette er alle de universitetene som har eksistert i hundrevis av år uten særlig omfattende koordinering og kontroll av virksomheten. Meyer og Rowan (ibid.:57ff) hevder at organisasjonenes løsning på problemet med myter man må forholde seg til, men som likevel ikke passer for virksomheten, er å skille formell struktur fra faktisk aktivitet og derigjennom vise en ”rituell konformitet.” I tilfellet med universitetene kan det gi seg uttrykk i at utdanningsinstitusjonene utarbeider virksomhetsplaner, kvalitetssikrings-systemer osv. som forventet, men at disse forblir ”frikoblet” fra virksomheten, og i liten grad

blir integrert i eller har betydning for den daglige kjernevirksomheten. Brunsson (1989:172) kaller en slik strategi for organisasjonsmessig "hykleri":

Hypocrisy may be the answer to the problem of inconsistent norms, which face the organization. Hypocrisy means that ideas and action do not directly support one another. On the other hand we could say that the action is being protected, in that the management satisfies by talk the demands, which the action does not meet.

Dahler-Larsen (2001), derimot, velger å se det som elegante løsninger på komplekse problemer, fordi det setter organisasjonen i stand til å svare på omgivelsenes forventninger og krav samtidig som man fastholder visse funksjoner og verdier som stabile. Han diskuterer det han kaller evaluerings-boomen i lys av institusjonell teori og hevder at fenomenet evaluering er blitt noe nærmest hellig, som man ikke setter spørsmålstegn ved. Det er med andre ord blitt en "myte," en tatt-for-gitt sannhet at man må evaluere. Samtidig vil en evaluering i en organisasjon i mange tilfeller først og fremst fungerer som en "rituell refleksjon," den har hovedsakelig en symbolfunksjon, og resultatene av evalueringen tas i liten grad i bruk for å forbedre virksomheten.

Det er viktig å ha klart for seg at en formell organisasjon og dens medlemmer ofte kan ha tilknytning og tilhørighet til flere *ulike* "institusjoner", som ikke nødvendigvis trenger å ha sammenfallende normer, verdier etc. Et eksempel her kan være høyere musikkutdanningsinstitusjoner som naturlig vil ta opp i seg normer, verdier, prosedyrer, standarder, regler etc. fra høyere utdanning som "institusjon," men som Nerland (2003) viser, synes det som om det også eksisterer en sterk grad av tilknytning til det profesjonelle musikklivet som "institusjon". Her er det grunn til å tro at det kan oppstå spenninger mellom de respektive logikker som de ulike "institusjonene" representerer (ibid.).

Dersom atferden i en organisasjon styres av en "logic of appropriateness" snarere enn av den formelle, rasjonelle strukturen, blir også spørsmål knyttet til *endring* langt mer kompliserte. Institusjonell teori oppsto nettopp som en reaksjon på det man oppfattet som et altfor enkelt og optimistisk syn på endring ut fra det rasjonelle organisasjonsparadigmet. Når det gjennom institusjonaliseringen knyttes verdier, identitet og virkelighetsoppfatninger til organisasjonen og dens virksomhet, vil ikke organisasjonen uten videre kunne endres som et resultat av ledelsens beslutninger, fordi aktørene vil motsette seg forandringer:

Men ved innføring av verdier, oppstår det motstand mot forandring. Folk får en følelse av personlig tap; gruppens eller samfunnets "identitet" later på et vis å være krenket [...] Selznick 1957/1997:27).

Mindre endringer som er i tråd med det som oppfattes som passende og meningsfullt, vil la seg gjennomføre uten større problemer, men endringer som utfordrer aktørenes tatt-for-gitte forståelse vil møte motstand. Ut fra dette kan man hevde at institusjonell teori på mange måter er en teori om hvorfor endring *ikke* skjer i en organisasjon, eller ikke skjer som planlagt.

Hva kan så institusjonell teori bidra med i forhold til det foreliggende prosjektet? Innføring av studentevaluering av undervisning kan forstås som en form for endring av noen viktige rammer for den virksomhet som hovedinstrumentlærerne og deres studenter bedriver. Ålvik (1993:28) minner om at evaluering har med makt, kontroll og selvfølelse å gjøre, og det å formalisere studentenes rett til å evaluere undervisningen kan derfor innebære store endringer i vilkårene for hovedinstrumentundervisningen. Utgangspunktet for prosjektet var observasjonen at studentevalueringen synes å være bare delvis implementert i den forstand at det kun i begrenset grad faktisk foregår studentevaluering av undervisningen med utgangspunkt i prosedyrebeskrivelsene, og som en integrert del av virksomheten. Den institusjonelle teorien retter her oppmerksomheten mot den betydning aktørenes ”briller” har når de møter slike krav om endring, og hvordan de aktivt fortolker kravene i lys av gjeldende ”logic of appropriateness.” Den retter også søkelyset mot muligheten for at den studentevalueringen som rent faktisk foregår, fungerer hovedsakelig på et symbolsk eller rituelt plan uten noen vesentlig betydning for undervisnings- og læringsaktiviteten. Ut fra et slikt teoretisk perspektiv framstår det derfor som vesentlig å få innblikk i hvilke ”briller” aktørene betrakter studentevalueringen med, og å forstå hvordan dette virkemidlet samsvarer med deres ”logic of appropriateness.” Den foreliggende undersøkelsen forsøker gjennom intervjuene å få fram hvorvidt studentevalueringen, slik den oppfattes og erfares av hovedinstrumentlærerne og deres studenter, oppfattes å ”passe inn” og framstår som meningsfull. Når man vet mer om hva slags grobunn som eksisterer blant hovedinstrumentlærerne og deres studenter for å gjennomføre studentevaluering, vil man også ha et bedre grunnlag for å kunne innføre og utforme studentevalueringsprosedyrer som kan være fruktbare.

2.5. Oppsummering

Som det framgår av det foregående, er studentevaluering av undervisning et felt som er lite teoretisk belyst, dette til tross for en nokså omfattende litteratur på området. I dette kapittelet er det gjort forsøk på å gi et teoretisk, begrepsavklarende bidrag gjennom en analyse av begrepet studentevaluering av undervisning slik det kommer til uttrykk i forskningslitteratur, offentlige dokumenter, debatter og veiledningslitteratur. Dette er dels gjort gjennom en

systematisering med utgangspunkt i noen sentrale evalueringsteoretiske spørsmål. Dels er systematiseringen videreført i form av tre hovedperspektiver på studentevaluering av undervisning. Særlig vekt er lagt på å belyse den norske forståelsen av begrepet i historisk og samtidig perspektiv og sett i forhold til internasjonale tendenser. Begrepsanalysen legges videre i avhandlingen til grunn for analysen av empirien fra undersøkelsen av studentevaluering av undervisning ved case-institusjonen. Spørsmålene omkring evalueringens formål og hvordan studentens rolle skal forstås blir belyst i kapittel 7, hvor aktørenes erfaringer og oppfatninger av studentevaluering diskuteres, mens evalueringens ”hva” og ”hvordan” og ”når” tas opp i kapittel 5 hvor aktørenes beskrivelser av sin evalueringspraksis, og i kapittel 6, hvor deres syn på case-institusjonens evalueringsprosedyrer drøftes.

I og med at evalueringsteorien i begrenset grad bidrar til å belyse studentevaluering av undervisning bygger prosjektet også på en annen teoriforankring, nemlig organisasjonsteori. Denne blir benyttet på to måter: For det første benyttes en klassifisering av ulike organisasjonsoppfatninger som basis for den systematiseringen av ulike hovedperspektiv på studentevaluering som er foretatt. Dette begrunnes med at ulike oppfatninger av studentevaluering kan tilbakeføres til ulike organisasjonsoppfatninger. Disse perspektivene legges til grunn i diskusjonen av aktørenes oppfatninger av studentevaluering i kapittel 7. For det andre benyttes institusjonell (organisasjons)teori som teoretisk utgangspunkt i problemutviklingen og analysen. Dette begrunnes med at det er fruktbart å se aktørenes oppfatninger, erfaringer og praktiseringer av studentevaluering ikke bare i lys av en individuell og rasjonell formålslogikk, men også i lys av en mer kollektivt forankret meningslogikk som nettopp institusjonell teori fokuserer på. Kapittel 1.6 om kjennetegn ved høyere musikkutdanning gir her bakgrunnen for mulige antagelser om hva slags tatt-for-gitte normer, verdier, tradisjoner og oppfatninger som kan være virksomme i case-organisasjonen. Et slikt teoretisk ”blikk” som det institusjonell teori gir, har preget prosjektet med hensyn til både hva slags spørsmål som er blitt stilt til intervjupersonene og til det empiriske materialet gjennom analysen. Prosjektets hovedproblemstilling er likevel såpass åpen at det har vært viktig ikke å utelukke andre mulige forståelsesmodeller. I kapittel 10.7. diskuteres behovet for å komplettere det valgte teoriperspektivet med andre innfallsvinkler.

3. Tidligere forskning om studentevaluering av undervisning

3.1. Innledning

Systematisk bruk av studentevaluering ved høyere utdanningsinstitusjoner begynte på 1920-tallet, og allerede fra starten interesserte også forskere seg for feltet (March 1987; McKeachie 1990). Termen "Student evaluation of teacher performance" ble introdusert i ERIC-systemet i 1976 (March 1987), og pr februar 2004 ga den 2426 treff i ERIC. Dette viser at studentevaluering av undervisning har vært og er gjenstand for stor forskningsmessig oppmerksomhet. Det gjelder imidlertid først og fremst i de land hvor studentevaluering har vært en vanlig praksis, slik som i USA, Canada og Australia. I dette kapittelet skal jeg gjennomgå noe av denne forskningen. Det er ikke mulig å gi en fullstendig oversikt over et så stort forskningsfelt. Jeg har derfor valgt å fokusere på noen forskningstemaer og enkeltundersøkelser som på ulike måter er sentrale i forhold til den foreliggende undersøkelsen. Noen relevante undersøkelser er også presentert i kapittel 2 i forbindelse med diskusjonene om hvorfor, hvem, hvordan og når studentevaluering skal gjennomføres.

I dette kapittelet vil jeg først fokusere på de få undersøkelsene som er gjort omkring studentevaluering i høyere musikkutdanning og belyse hva denne undersøkelsen kan bidra med i forhold til disse tidligere undersøkelsene.

Dernest vil jeg presentere de undersøkelsene som er gjort innenfor høyere utdanning i Norge. I kapittel 2.3 ble det hevdet at det synes å eksistere en norsk tradisjon for hvordan studentevaluering av undervisning skal forstås og praktiseres. Siden den foreliggende undersøkelsen er gjort ved en norsk institusjon er det ut fra dette relevant å se nærmere på norske bidrag til forskningslitteraturen på dette feltet selv om de ikke fokuserer spesielt på musikkundervisning.

Det ville også vært relevant å trekke fram tidligere studier som belyser studentevaluering av *individuell* undervisning, siden hovedinstrumentundervisningen foregår en-til-en. Til tross for omfattende litteratursøk har jeg imidlertid ikke klart å finne noen empiriske undersøkelser som tar opp de spesielle utfordringer man kan stå overfor, verken når det

gjelder studentevaluering av instrumentalundervisning eller andre former for individuell undervisning og veiledning uansett fag. Denne undersøkelsen kan derfor bidra til å belyse et foreløpig utforsket område.

To fundamentale spørsmål i undersøkelsen blant hovedinstrumentlærerne og deres studenter dreier seg om deres oppfatning av studentevalueringens reliabilitet og validitet og av dens betydning for å forbedre undervisning og læring. Disse spørsmålene knytter an til selve legitimeringsgrunnlaget for i det hele tatt å bruke studentevaluering av undervisning, og mesteparten av forskningen som er foretatt innenfor feltet berører derfor nettoppet av disse spørsmålene eller begge. Jeg skal kort oppsummere hovedtrekkene i denne forskningen, og jeg vil også drøfte undersøkelser som belyser betingelser for at studentevalueringen skal ha positiv effekt for undervisning og læring.

Avslutningsvis drøftes hvilken betydning den tidligere forskningen har for det foreliggende forskningsprosjektet, og hvordan dette prosjektet kan bidra til forskningsfeltet.

3.2. Studentevaluering av høyere musikkutdanning

Til tross for det store antall undersøkelser omkring ulike sider ved studentevaluering av undervisning i høyere utdanning, så er det gjort nokså få undersøkelser hvor studentevalueringen retter seg mot *musikkundervisning* i høyere utdanning. I det følgende skal jeg presentere de få empiriske undersøkelsene som er gjort til nå.

Utprøving av et skjema for evaluering av hovedinstrumentundervisning.

Utgangspunktet for Abeles' (1975) undersøkelse er at forfatteren mener det er problematisk å evaluere utøvende lærere med tradisjonelle studentevalueringsinstrumenter fordi de ikke klarer å fange opp "... the unique student-teacher interaction that takes place in the applied music lesson" (ibid.: 147). Han har derfor konstruert og prøvet ut et skjema beregnet på evaluering av undervisningen i utøvende fag. Spørsmålene i skjemaet framkom ved at 75 musikkstudenter ble bedt om å skrive et essay som skulle beskrive "an applied teacher who stands out most in your mind" (ibid.:148). Ut fra en innholdsanalyse formulerte Abeles en rekke påstander hvor studentene for hver påstand skulle angi grad av enighet/uenighet på en fempunktsskala. Innholdet i dette evalueringsskjemaet er interessant fordi det er basert på hva et utvalg musikkstudenter har beskrevet som viktige kjennetegn ved en god hovedinstrumentlærer. Slik sett gir det indirekte et innblikk i hva musikkstudenter mener er viktig

kompetanse og egenskaper hos en utøvende lærer, noe som i liten grad er belyst empirisk. Jeg gjengir her påstandene som studentene skulle si seg enig eller uenig i:

1. *Rapport*

He does not instil a feeling of confidence in his students
His enthusiasm is infectious and inspiring
He encourages the student to express himself
He brings out the best in his students
He is too overbearing
He shows a genuine interest in the student outside the lesson
He is patient and understanding

2. *Instructional systemization*

He gives explicit directions regarding what to practice
Music is chosen to strengthen the student's weaknesses
Analysis is part of his approach to a new piece of music
He is absent-minded and forgetful, and never seems to remember what music the student is working on each lesson

3. *Instructional skill*

His explanations are clear and concise
His method of teaching gives the student insight into teaching as well as performing
He is flexible, and his instruction begins at the student's own level of proficiency
He is unable to diagnose technical problems
He is able to correct technical difficulties

4. *Musical knowledge*

He has a knowledge of different musical styles and performance practices
He has to refer to references in order to answer basic questions
He knows little music outside his own interests
He has a knowledge of the repertoire
He has a knowledge of good performing editions of music in his field
He has a knowledge of reference materials to which the student can refer

5. *General instructional competence*

He "talks down" to his students
He is reluctant to admit a mistake
His teaching includes criticism and correction mixed with compliments and praise
He has difficulty communicating his ideas
He is aware of current professional musical activity
He instils a sense of responsibility, which is needed to get the work done
He has an accurate perception regarding the student's ability

Det framgår av Abeles' skjema at det legges stor vekt på mellommenneskelige sider ved undervisningen, ikke bare gjennom dimensjon 1, "rapport", men også som en del at det Abeles har kalt generell undervisningskompetanse, dimensjon 5. Som vist i kapittel 1.6.2. er man i hovedinstrumentundervisningen avhengig av et tillitsfullt forhold mellom lærer og student. Det kan synes som om dette har kommet sterkt til uttrykk i studentenes essays som lå til grunn for skjemaet, siden såpass mange spørsmål omfatter slike relasjonelle sider ved undervisningen, og ikke minst fokuserer på lærerens væremåte i så stor grad. Ett av utsagnene

dreier seg om hvorvidt læreren viser interesse for studenten utenom undervisningen. Dette kan indikere at studentene er opptatt av hovedinstrumentlærerens funksjon som mentor (jfr. kapittel 1.6.2).

Vi ser også at det er mange utsagn som dreier seg om lærerens faglige kompetanse og nivå. Som vist i kapittel 2.2.3. er det en vanlig anbefaling at studentene *ikke* skal evaluere sine læreres faglige nivå, siden de antas å ha begrensede forutsetninger for å kunne gjøre det. Abeles kommenterer ikke dette i sin artikkel, men det at evaluering av lærerens faglige kompetanse har fått en så stor plass kan tyde på at dette er et område musikkstudentene la stor vekt på i sine beskrivelser av en god lærer. I en første versjon av skjemaet hadde Abeles i tillegg med utsagn hvor studentene skulle evaluere lærernes *utøvende* nivå. I utprøvingen fant han imidlertid at studentene konsekvent evaluerte sine lærere høyt på dette kriteriet, og disse utsagnene ble derfor fjernet fra skjemaet. Abeles gjennomførte ulike reliabilitets- og validitetstester, hvor han beregnet hvor enige studentene var seg imellom, korrelasjonen mellom den evaluering lærerne fikk og deres studenters eksamensresultat, og korrelasjonen mellom resultatene på studentevalueringsskjemaet med resultatene av kollegers evaluering. Han fant moderate positive korrelasjoner med unntak av korrelasjonen mellom studenters og kollegers evalueringer som var svakt negativ. Ved den samme institusjonen hadde man imidlertid tidligere funnet høy positiv korrelasjon mellom studenters og kollegers evaluering av lærere som underviser i *klassefag*. Abeles tolker dette som at studenter og lærere er enige om kriteriene for god klasseundervisning, men er uenige om kriteriene for god undervisning i utøvende fag. Dette illustrerer spørsmålet om hva validitet i denne sammenheng, innebærer, og som jeg kommer tilbake til i avsnitt 3.4.: På den ene siden kan spriket tolkes som at evalueringsskjemaet ikke er valid, på den andre siden kan de tolkes som at det nettopp fanger opp det som studentene ser som vesentlig for undervisningen, sett fra *deres* ståsted.

Abeles diskuterer ikke hvor hensiktsmessig en skriftlig, skjemabasert evaluering med faste svaralternativer er for denne typen undervisning. Som det framgår, er dette også et nokså tradisjonelt evalueringsskjema, hvor fokus rettes ensidig mot læreren, og hvor studentens egen innsats og kontekstvariabler ikke inngår (jfr. kapittel 2.2.3). Det er en undersøkelse i forholdsvis liten skala, og resultatene i seg selv har derfor begrenset verdi i denne sammenheng. Det som er mest interessant er det faktum at innholdet i skjemaet er bygget på kriterier som er uttrykt som vesentlige av musikkstudentene selv, og at disse på noen punkt avviker fra "normen": Mellommenneskelige sider ved undervisningen og lærerens væremåte synes å betones sterkere enn hva som er vanlig i slike skjemaer, og spørsmål om lærerens faglige kompetanse er viet stor plass. I kapittel 6 vil jeg diskutere hvordan case-institusjonens

evalueringsskjema samsvarer med Abeles', og sammenligne hva studenter og lærere ved denne institusjonen mener bør være innholdet i en studentevaluering av hovedinstrumentundervisning, med Abeles' funn.

Ulike praksiser for evaluering av musikk lærere i USA

Hipp (1979) har gjennomført en undersøkelse av hvordan evaluering av musikk lærere i høyere utdanning i USA foregår. Denne undersøkelsen dreier seg ikke bare om evaluering foretatt av studenter, men også av kolleger, ledere, tidligere studenter, eksterne sakkyndige m.m. Innsamlingen av data foregikk ved hjelp av et spørreskjema til "music executives" ved alle medlemsinstitusjonene i "National Association of Schools of Music", med en svarprosent på 78.6.

Resultatene viser at studentevaluering ble brukt som informasjonsgrunnlag for summativ evaluering av lærere ved nærmere 90 prosent av institusjonene. Til sammenlikning ble kollegers evaluering brukt som grunnlag ved ca 60 prosent av institusjonene. Dette bekrefter inntrykket av at studentevaluering er svært utbredt i USA, og at dette også gjelder innenfor musikkundervisning. Hipp fant videre at 86 prosent av institusjonene brukte standardiserte evalueringsskjemaer ved studentevalueringen, og over 50 prosent brukte samme type skjema for evaluering av musikkundervisning som av andre fag ved institusjonen. En av grunnene til at Hipp ønsket å kartlegge om man bruker samme typer kriterier for å evaluere musikkundervisning som andre lærere er at han mener musikkundervisning ikke likner på andre former for undervisning. Han hevder at det innebærer helt unike utfordringer eller problemer å gjennomføre studentevaluering av utøvende og skapende musikkfag, fordi faginnholdet for en stor del er affektivt og non-verbalt. Hans undersøkelse tyder på at mange institusjoner ikke gjør det han mener er nødvendige tilpasninger til fagets egenart når musikk lærere og musikkundervisning skal evalueres. Han går imidlertid ikke nærmere inn på verken hva de unike problemene består i eller hvordan de kan løses. Det er disse "unike problemene" den foreliggende case-studien forsøker å belyse.

En sammenlikning av evalueringsresultater for ulike grupper musikk lærere.

Wolfe (1990) har gjennomført en studie hvor han sammenlikner studenters evalueringer av instrumentallærere ("applied music instructors"), ensembleledere og lærere i musikkhistorie og "music appreciation". Wolfe sier at bakgrunnen for undersøkelsen er det faktum at resultatene av studentevaluering brukes alt mer i høyere utdanning som en indikasjon på lærernes undervisningsdyktighet som et ledd i en summativ evaluering. Samtidig finnes det

ikke forskning som belyser studentevaluering av organiseringsformer som er særegen for høyere musikkutdanning slik som individuell utøvende undervisning og ensembleundervisning. Det er en vanlig oppfatning, hevder han, at det er lettere for instrumentallærere og ensembleledere å få gode studentevalueringer enn det er for lærere i tradisjonelle teorifag som musikkhistorie og "music appreciation". Samtidig er det en vanlig praksis at lærere sammenliknes *på tvers* av fag. I mangel på kunnskap om slike kontekstuelle forhold som kan påvirke studentevalueringen står man i fare for å trekke feilaktige konklusjoner med hensyn til lærernes undervisningsdyktighet, hevder han. Han ønsket derfor å undersøke om det er noen statistisk forskjell mellom studentevalueringer av lærere i utøvende fag og ensemblefag på den ene siden sammenliknet med lærere i mer tradisjonelle klasseundervisningsfag som musikkhistorie og "music appreciation" på den andre. Han ønsket også å kartlegge mulige årsaker til eventuelle forskjeller i evalueringresultater. Det ble utarbeidet et evalueringsskjema som omfattet følgende fire dimensjoner: Instructional organization and effectiveness, teacher-student interaction, student interest/motivation og course demands. Totalt 88 lærere ved forskjellige høyere utdanningsinstitusjoner i USA fikk undervisningen evaluert av sine studenter: 28 utøvende lærere, 27 ensemblelærere og 33 teorilærere. Alle lærere var heltidsansatt med minimum to års undervisningserfaring, og de ble valgt ut på grunnlag av at de ble vurdert som "successful teachers" av sine overordnede. Sammenlagt ble nærmere 2793 evalueringsskjemaer fylt ut. Resultatene viste at de utøvende lærerne fikk signifikant høyere skår enn de andre lærerne på alle de fire dimensjonene, og ensemblelærerne fikk signifikant høyere skår enn klasselærerne på alle dimensjoner unntatt teacher-student interaction. Når det gjelder årsakene til disse forskjellene, så medgir forfatteren at undersøkelsens design ikke gir grunnlag for noen klare svar, men det synes som om studentens interesse for faget og klassestørrelse påvirker evalueringen. I diskusjonen antyder han også muligheten for en "halo-effekt" i evalueringen av de utøvende lærerne og ensemblelederne fordi disse i mange tilfeller framstår offentlig som dyktige utøvere. Med bakgrunn i resultatene anbefaler Wolfe at man *ikke* skal sammenlikne resultatene av studentevaluering for lærere på tvers av fag, siden dette kan slå urettferdig ut. Som nevnt ble lærerne som deltok i undersøkelsen valgt ut på grunnlag av at de var ansett som vellykkede lærere. Det er derfor ikke mulig å trekke noen konklusjoner med hensyn til om hovedinstrumentlærere generelt blir mer positivt vurdert enn kolleger i andre fag. En spørreundersøkelse gjennomført blant alle studentene ved Norges musikkhøgskole i 1995 viser imidlertid tilsvarende forskjell mellom studentenes evaluering i utøvende fag og teorifag selv når evalueringen omfatter alle lærere, og ikke bare de betraktes som dyktige: 74 prosent av studentene svarte at de er overveiende meget godt eller godt

fornøyd med undervisningen i utøvende fag, mens tilsvarende tall for teorifag er 33 prosent (Norges musikkhøgskole 1995b). Den samme tendensen til at hovedinstrumentundervisningen gjennomgående får meget positive evalueringer, og at disse er mer positive enn evalueringene av teoriundervisningen bekreftes også i en tilsvarende evaluering som ble gjennomført på et senere tidspunkt ved case-institusjonen (Norges musikkhøgskole 2005). Hvis studentene gjennomgående synes å være fornøyde med sine hovedinstrumentlærere og hovedinstrumenundervisningen, slik både Wolfes undersøkelse og de fra case-institusjonen kan tyde på, så kan det tenkes at deres behov og motivasjon for å gjennomføre en studentevaluering ikke er så stor. Hvorvidt dette er tilfelle forsøkes belyst gjennom den foreliggende undersøkelsen.

3.3. Norske undersøkelser om studentevaluering

Studentevaluering ved Universitetet i Bergen

Manger (1988) gjennomførte i 1987 en spørreundersøkelse blant alle ansatte i faste undervisningsstillinger ved Universitet i Bergen om yrkesrollen som universitetslærer, og noen av spørsmålene dreide seg om studentevaluering. Enkelte resultater er allerede presentert. Dette gjelder omfanget av studentevalueringen, og hvem som tar initiativet til slike evalueringer, hvor resultatene er presentert i kapittel 1.4. Manger fant en svak tendens i retning av at de som oftest får sin undervisning evaluert også er de som er mest positive til studentevaluering. Dette kan tolkes både som at erfaring med studentevaluering fører til mer positiv holdning, men også som at de som er mest positive i større grad tar initiativ til å få gjennomført slik evaluering. Manger antyder det siste som en mulig forklaring.

Manger undersøkte også lærernes holdninger til studentevaluering og fant at 58 prosent var positive til at studentene skal evaluere undervisningen, mens 40 prosent ga uttrykk for at de var både positive og negative. Bare 2 prosent var udelt negative til studentevalueringen.

Manger ba videre lærerne vurdere ulike framgangsmåter for studentevaluering. Her viste det seg at det var den tradisjonelle framgangsmåten med anonymt spørreskjema som fikk størst tilslutning. Dette bekrefter Handals (1996:25) påstand om at det synes å være en "automatisert sammenkobling" mellom undervisningsevaluering og bruk av spørreskjema i høyere utdanning.

Lærerne i Mangers undersøkelse ble også spurt om hvem som bør gjøres kjent med resultatene av studentenes evaluering av lærerne. 33 prosent av lærerne mente at resultatene bare skal gjøres kjent for læreren selv, mens 41 prosent mente de skal gjøres kjent innenfor

lærerens institutt. Det er større motstand mot at personer utenfor eget faglig miljø skal få innsyn: Hele 52 prosent var uenige i at resultatene skal gjøres kjent innenfor fakultetet. Manger konkluderer ut fra dette med at en omfattende offentliggjøring av evalueringsresultater, slik det foregår ved en del amerikanske universitet, sannsynligvis vil møte sterk motstand blant norske lærere.

Spørsmålene som Mangers undersøkelse belyser, blir også tatt opp i den foreliggende undersøkelsen.

Studentevaluering ved norske høyere utdanningsinstitusjoner

Smeby (1993, 1994) har gjennomført spørreundersøkelser blant lærere ved samtlige norske høyere utdanningsinstitusjoner, og i den forbindelse har han også stilt noen spørsmål med hensyn til om lærerne har fått sin undervisning evaluert, og i tilfelle, hvem som har tatt initiativet. Resultatene på dette punkt er presentert i kapittel 1.4. Smeby (1994) undersøkte også hvordan resultatene av undervisningsevalueringen ble brukt ved de like enhetene ved institusjonene. Ved undersøkelsestidspunktet ble resultatene gitt til den enkelte lærer ved 91 prosent av enhetene, ved 83 prosent ble resultatene også brukt i planlegging og forbedring av undervisningsopplegg, og ved 60 prosent av enhetene ble de diskutert i undervisningsutvalg eller liknende. Undersøkelsen dokumenterer at evalueringene, i tråd med den norske tradisjonen som beskrives i kapittel 2.3, i mange tilfeller ikke er den enkelte lærers "eiendom," men brukes i den undervisningsansvarlige kjeden som virkemiddel for å forbedre undervisningen. Undersøkelsen dokumenterer også at hovedhensikten med evalueringen på dette tidspunktet var klart formativt i pakt med norsk tradisjon: Bare 5 prosent av enhetene brukte resultatene fra studentevalueringen som grunnlag for å belønne dyktige lærere.

Spørsmålet om hvem som bør ha innsyn i evalueringsresultatene og hva evalueringene skal brukes til, drøftes også i den foreliggende undersøkelsen.

Både Mangers og Smebyes undersøkelser gir gode tidsbilder fra tiden rett før innføringen av påbudet om studentevaluering med hensyn til lærernes oppfatninger omkring en rekke sentrale sider ved denne formen for evaluering og hva den skal brukes til, samt hvordan studentevaluering ble praktisert ved institusjonene. Det kan imidlertid ha skjedd en del forandringer i dette bildet etter at påbudet trådte i kraft. Undersøkelsene gir dessuten forholdsvis lite detaljert og nyansert kunnskap om feltet, dels fordi de baserer seg på spørreundersøkelser hvor det inngikk bare noen få og forholdsvis generelle spørsmål som gjaldt studentevaluering, og dels fordi det bare gis kvantitative presentasjoner av resultatene.

Oppfølging av studentevalueringer ved NTH/NTNU

Utgangspunktet for dette forskningsprosjektet (Gynnild 2001) var de erfaringene man hadde gjort med studentevaluering av undervisning ved det tidligere NTH, som nå er en del av NTNU. Det har vært gjennomført systematisk studentevaluering ved NTH siden 1986, og man har brukt skriftlige, standardiserte skjemaer i tillegg til muntlige evalueringer gjennom referansegrupper.

En spørreundersøkelse som ble gjennomført ved institusjonen i 1993 viste at bare et fåtall av fakultetene hadde rutiner for å følge opp resultatene, og få kunne visse til konkrete tiltak som resultat av undervisningsevalueringen. Oppfølgingen var i stor grad privatisert til den enkelte faglærer. Det var også en viss evalueringstretthet blant studentene, noe som ga seg utslag i lav svarprosent.

På denne bakgrunnen gjennomførte Gynnild et aksjonsforskningsprosjekt som tok sikte på å rette opp svakheter som ble avdekket gjennom evalueringene ved å gjennomføre forandringer ved studieopplegget. Prosjektet ble gjennomført innenfor to, etter hvert ett fag, og involverte både faglærere, studenter og forsker/prosjektleder.

Resultatene av aksjonsforskningsprosjektet viste at evalueringene ga opphav til en del endringer i *undervisningen*, slik som innføring av mer varierte undervisningsformer. Det viste seg imidlertid at dette ikke nødvendigvis førte til endringer i studentenes *studiestrategier*; overflatelæring, eksamensfokusering og skippertak preget fortsatt mange studenters studieatferd.

Gynnild konkluderer med at studentevaluering er utilstrekkelig som eneste tiltak for å forbedre studentenes læring fordi faglærerne, når de skal tolke resultatene og bestemme seg for tiltak, gjør dette innenfor rammen av en gitt didaktisk modell. I det aktuelle tilfellet var dette en modell som er sterkt forankret i en formidlingspedagogisk tankegang, noe som ikke nødvendigvis fremmer en hensiktsmessig studieatferd. Å bytte ut transparenter med å skrive mer på tavlen, eller å gjøre kompendiene mer konsekvente i begrepsbruken fører ikke nødvendigvis til at studentene endrer uhensiktsmessige studiestrategier. Lærerne i denne undersøkelsen begrenset altså i stor grad sine tiltak til å gjøre forbedringer *innenfor* vante metoder og rammer, og de gjennomførte i liten grad mer grunnleggende endringer i sin undervisning. Samtidig peker Gynnild (2001: 530) på at det ikke lett for faglærerne å komme ut av vante forestillinger på egen hånd:

Faglærere, som alle oss andre, har problem med å skue verden ut over sin egen horisont. Derfor representerer tolkning og bruk av studentvurdering en kritisk rolle, der støtte og veiledning fra en kritisk venn kan være til stor nytte. Dette kan være kolleger eller andre som på profesjonelt grunnlag har forutsetninger for å bistå på en konstruktiv måte. Utvikling i et sosialt vakuum er knapt mulig, og aktuelle endringer i fag og undervisning kan lett bli ganske kosmetiske.

Gynnild sier videre at resultatene viser at det ikke nødvendigvis er noen enkel sammenheng mellom det som studentene mener er god undervisning, og at de oppnår en dypere forståelse av fagstoffet. Studentene som deltok ga i mange tilfeller svært gode tilbakemeldinger på undervisningen, men det framkom samtidig at deres læringsprosesser kunne være u hensiktsmessige. Han konkluderer derfor med at det å rette oppmerksomheten bare mot *undervisningen* i et fag gir et for snevert perspektiv på studieatferd og læring. Studentenes tilbakemeldinger på undervisningen gir med andre ord ikke tilstrekkelige svar på hva som kan forbedre deres *læring*. Studentene er også preget av sin praksisteori, oppfatninger av hva undervisning, læring, evaluering, studentrolle etc. ved et universitet innebærer. Gynnild framhever at disse oppfatningene danner en slags implisitt didaktisk teori som studentene går ut fra når de skal evaluere undervisningen, og denne teorien er ikke nødvendigvis den mest hensiktsmessige. De tiltakene studentene foreslo i forbindelse med studentevalueringen i denne undersøkelsen er derfor i seg selv et tilstrekkelig grunnlag for en mer omfattende didaktisk omstrukturering av undervisnings- og læringsopplegget, mener han.

Gynnild viser gjennom denne undersøkelsen at studentevaluering av undervisning kan føre til bedre undervisningen sett fra studentenes ståsted, men at denne forbedringen i mange tilfeller dreier seg om endringer som ikke nødvendigvis røkkes ved mer grunnleggende problematiske sider ved undervisningen, eller ved studentenes studiestrategier og læring. Denne undersøkelsen illustrerer at studentevaluering som isolert virkemiddel har sine begrensninger, og at den bør følges opp med veiledning fra kolleger eller konsultasjoner som kan problematisere og utfordre både studentens og lærerens oppfatninger om undervisning. Dette er temaer som diskuteres i den foreliggende case-studien.

3.4. Studentevalueringens reliabilitet og validitet

Som vist i kapittel 2, er bruken av studentevaluering av undervisning omdiskutert. På den bakgrunn er det ikke overraskende at spørsmålet om studentevalueringens reliabilitet og validitet er blitt viet meget stor forskningsinteresse, og det belyses også i den foreliggende undersøkelsen. Studier hvor reliabiliteten og validiteten undersøkes utgjør en vesentlig andel

av den samlede forskningsinnsatsen på dette feltet, kanskje til en viss fortrenghet for andre relevante problemstillinger. Etter hvert er det imidlertid blitt etablert en viss konsensus blant forskere om at studentevalueringen er noenlunde reliabel og valid, og at den ikke påvirkes i særlig grad av mulige feilkilder, slik som om kurset er obligatorisk eller valgfritt, hvor arbeidskrevende det er, lærerens kjønn, studentens interesse for faget etc. Denne konklusjonen forutsetter imidlertid at studentene får relevante spørsmål, og at prosedyrene er tilfredsstillende. Dette innebærer blant annet at studentenes anonymitet er sikret, at evalueringen av en lærer omfatter et tilstrekkelig antall studenter og kurs m.m. (se for eksempel d'Appolonia & Abrami 1997; Cohen 1980; March 1987; Marsh & Roche 1997, 2000; McKeachie 1990).

En vanlig måte å undersøke studentevalueringens validitet på er å beregne korrelasjoner mellom lærernes skår på studentevalueringer og andre indikatorer på undervisningsdyktighet, slik som studentenes eksamensprestasjoner og kollegers og sakkyndiges evaluering. En høy korrelasjon tolkes som at studentevalueringen er valid. Reliabiliteten undersøkes vanligvis gjennom å beregne korrelasjonen mellom ulike studenters evaluering av den samme læreren, og gjennom å se om lærernes skårer på studentevaluering er stabil over tid. Disse måtene å bestemme validitet og reliabilitet på indikerer at man ser studentevalueringen som en måling av lærerens undervisningsdyktighet forstått som et trekk eller en egenskap som det er enighet om mellom kolleger, studenter og sakkyndige, og som er stabilt over tid. Dette kan muligens være en hensiktsmessig forståelse av studentevaluering når den skal brukes summativt, som grunnlag for beslutninger om hvem som skal få lønnsopprykk, fast ansettelse eller liknende, og hvor poenget er å skille mellom personer. Denne implisitte forståelsen er imidlertid problematisk når det gjelder en *formativ* bruk av studentevalueringen. Med få unntak er imidlertid dette ikke problematisert i forskningen omkring studentevalueringens validitet og reliabilitet. Jeg skal derfor trekke fram noen motforestillinger og alternative måter å se på studentevalueringens validitet og reliabilitet.

Et grunnleggende spørsmål er om det er relevant å se studentevaluering som en måling av undervisningsdyktighet og dermed bestemme validiteten gjennom å se på samsvar med andre målinger eller uttrykk for undervisningsdyktighet. Når studentevalueringen skal brukes formativt kan det være vel så relevant å forstå den som informasjon om *studentens* (subjektive) synspunkter, erfaringer, behov og ønsker, og ikke som en evaluering av *lærerens* (objektive) undervisningsdyktighet. Spørsmålet studentevalueringen skal gi svar på i en formativ sammenheng er med andre ord hvordan undervisningen oppleves og fungerer for studenten, og hvordan kan den bli bedre sett med deres øyne. Spørsmålet dreier seg ikke om hvor flink læreren er til å undervise. Hvis poenget med studentevalueringen, slik det beskrives

i kapittel 2, er å møte studentens behov, gi dem innflytelse over sin egen undervisnings-situasjon, få innsikt i hvordan de opplever undervisningen etc. så er det derfor ikke et relevant validitetskriterium at kolleger eller sakkyndige evaluerer likt som studentene, og det er et usikkert validitetskriterium at studentene presterer bra på eksamen. Hvis studentevalueringen skal brukes til å forbedre undervisningen vil validiteten snarere avhenge av at man kan få fram nyansert og konstruktiv informasjon gjennom studentevalueringen. Kritiske faktorer i denne sammenheng vil for eksempel være om studentene tør å være ærlige i sin evaluering, og om evalueringen gir god nok diagnostisk informasjon til at læreren forstår hva som eventuelt trenger å endres. Et vesentlig validitetskriterium vil ut fra en slik betraktning være at studentevalueringen faktisk fører til bedre undervisning og læring. Endringer i evalueringsskår over tid vil dermed heller ikke være et reliabilitetsproblem, men en tilsiktet positiv konsekvens av at studentevalueringen har oppnådd sin hensikt. På samme måte trenger ikke manglende samsvar mellom ulike studenters evaluering av den samme læreren å være et reliabilitetsproblem, men en avspeiling av det faktum at studenter har forskjellige læringsstiler og -behov. Ikke minst når det gjelder hovedinstrumentundervisning vil studenter søke seg til spesielle lærere som de tror kan møte deres behov, og som har en spillestil, klangideal osv. som er i overensstemmelse med det studenten ønsker å utvikle. Den samme læreren vil dermed ikke passe for alle studenter. Dette er både kjent og akseptert av musikkutdanningsinstitusjonene, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at studentene i stor utstrekning selv får velge sin hovedinstrumentlærer, og at det gis mulighet for å bytte lærer.

Det kan derfor synes som om det vil gi en bedre indikasjon på den formative student-evalueringens validitet og reliabilitet å undersøke om den gir en ærlig, uttømmende og konstruktiv informasjon til læreren som resulterer i en forbedring av undervisning og læring. I neste avsnitt skal jeg komme nærmere inn på forskning som belyser disse kriteriene.

3.5. Studentevalueringens betydning for undervisning og læring

Et vesentlig spørsmål i denne case-studien er om hovedinstrumentlærerne og deres studenter har tiltro til at studentevalueringen har noen positiv betydning for undervisning og læring. Hvis studentevalueringen skal brukes formativt er det et helt avgjørende at innføring av slike evalueringer faktisk fører til at undervisningen blir bedre og at studentene lærer mer. Dette spørsmålet er derfor gjort til gjenstand for et stort antall empiriske studier som imidlertid har varierende kvalitet forskningsmetodisk.

3.5.1. Empiriske effektstudier

Jeg skal her presentere hovedkonklusjonene fra denne forskningen og tar utgangspunkt i fem forskjellige metaanalyser av empiriske undersøkelser på dette området, hvor man har valgt ut studier som oppfyller et visst minimum av forskningsmetodiske kvalitetskrav (Aleamoni 1999; Cohen 1980; Levinson-Rose & Menges 1981; L'Hommedieu et al. 1990 og Murray 1996).

I forskningen omkring studentevalueringens effekt brukes ulike metoder for å studere effekten, og man har brukt til dels ulike indikatorer for å måle den:

En type undersøkelse er *survey blant lærerne* om hvorvidt de selv mener at deres undervisning er blitt bedre ved hjelp av studentevaluering. Murray (1996) er den eneste som har foretatt en gjennomgang av denne typen undersøkelser. Han har regnet ut resultater på tvers av 8 sammenlignbare studier og vektet resultatene for utvalgsstørrelse. Han fant at 73.4 prosent av respondentene mente at studentevaluering gir nyttig feedback, og 68.8 prosent mente at den har ført til forbedret undervisning. Det var med andre ord en klar majoritet av de spurte lærerne som mente at studentevaluering har en positiv betydning. Murray framhever at denne typen undersøkelser har innebygd flere metodiske svakheter. Blant annet er de som deltar i en slik frivillig undersøkelse ikke nødvendigvis representative med hensyn til hva slags oppfatninger de har av studentevaluering, og det kan tenkes at svarene blir påvirket av det respondenten oppfatter som sosialt ønskelige oppfatninger på arbeidsplassen. Det kan også legges til at studentene ikke nødvendigvis oppfatter at undervisningen er blitt bedre eller at de lærer mer, selv om deres lærere mener at undervisningen er blitt bedre. Denne typen undersøkelser har med andre ord ikke særlig sterk beviskraft.

En annen type undersøkelse er *felteksperimenter* hvor man sammenlikner skåren på studentevalueringer ved slutten av semesteret eller studieåret for to grupper lærere. Eksperimentgruppen har gjennomført studentevaluering også midtveis i semesteret eller studieåret, mens kontrollgruppen ikke er blitt evaluert av studentene underveis. Tankegangen bak denne typen undersøkelser er at hvis studentevalueringen bidrar til å forbedre undervisningen, så vil eksperimentgruppen få gjennomsnittlig høyere skår enn kontrollgruppen på den studentevaluering som finner sted ved slutten av perioden. Denne typen undersøkelser gjennomgås både av Aleamoni (1999); Cohen (1980); Levinson-Rose & Menges (1981); L'Hommedieu et al. (1990) og Murray (1996), og omfatter sammenlagt 46 forskjellige felteksperimentstudier. Alle forfatterne trekker omtrent den samme konklusjonen av sine respektive gjennomganger: Det er en forholdsvis beskjeden, men statistisk signifikant positiv effekt av den studentevalueringen lærerne mottar underveis. I undersøkelser hvor eksperimentgruppen i

tillegg har mottatt *veiledning* i forbindelse med underviseevalueringen, finner man gjennomgående større effekter enn der hvor lærerne alene må trekke konklusjoner av studentevalueringen. Også denne typen undersøkelser har sine forskningsmetodiske svakheter. L'hommedieu et al. (1990) drøfter en lang rekke problemer knyttet til validiteten i slike felteksperimenter. Som eksempel kan nevnes muligheten for at det oppstår en eksperimenteffekt hos lærerne i *kontrollgruppen*, fordi de vanligvis vil være klar over at de deltar i et eksperiment som innebærer at de kommer til å bli evaluert ved slutten av studieåret. De legger kanskje derfor mer arbeid enn normalt inn i undervisningen. Forfatterne konkluderer med at "[s]tudies in this area face monumental design and analysis problems..."(ibid.: 239), men de konkluderer samtidig med at mange av disse problemene, slik som eksemplet ovenfor, kan føre til en *undervurdering* av studentevalueringens effekt.

Det er også gjennomført noen *longitudinelle studier* hvor man studerer den gjennomsnittlige evalueringsskåren over en del år etter at studentevaluering er blitt innført ved et institutt eller fakultet. Murray (1996) har funnet fram til 14 slike studier og konkluderer med at man finner en statistisk signifikant forbedring over tid i åtte av studiene, mens man i seks ikke har funnet noen signifikant forbedring i studentevalueringsskår over tid. Han konstaterer at få studier oppfyller ideelle betingelser, slik som at det skal finnes resultater fra studentevalueringer fra minimum 10 påfølgende semestre eller år, at samme skjema skal være brukt hele tiden, og at alle lærere og fag ved den aktuelle enheten skal ha blitt evaluert alle år. Bare to av de undersøkte studiene oppfylte disse betingelsene. I den ene undersøkelsen (Marsh & Hocevar 1991) undersøkte man hvordan studentevalueringsskåren for 195 lærere ved et universitet utviklet seg over 13 år, og man fant her samlet sett ingen statistisk signifikant forbedring i studentevaluering over tid. Den andre undersøkelsen (Murray et al. 1996) analyserte utviklingen av gjennomsnittsskåren for alle lærere ved ett institutt, og man fant her en klar forbedring i løpet av de 26 år man hadde data for. Murray (1996) drøfter om forskjellen i resultater mellom disse to undersøkelsene kan skyldes at man har fått en utskiftning av lærere underveis, fordi man har hele instituttet som undersøkelsesenheter. Forbedringen i gjennomsnittsskår kan dermed skyldes at bedre lærere er blitt ansatt, snarere enn at de lærerne som har vært der hele tiden er blitt bedre. For å undersøke dette nærmere gjorde Murray (ibid.) en ny analyse av dataene fra undersøkelsen gjennomført av Murray et al. (1996), og han sammenliknet utviklingen i skår for de 10 lærerne som hadde vært ansatt ved instituttet i hele 26-årsperioden. Han fant da at disse lærerne som gruppe viste en signifikant forbedring i løpet av perioden, men forbedringen var signifikant mindre enn for instituttet som helhet. Murray (1996) presenterer i denne artikkelen også resultater fra seks

andre institutt ved det samme universitetet. De fleste instituttene viste en svak forbedring i gjennomsnittlig evalueringsskår, men forfatteren fant store forskjeller mellom instituttene, fra store forbedringer til det motsatte. Undersøkelsen gir ikke grunnlag for å forklare hvorfor tilsynelatende like enheter skulle oppnå såpass forskjellige resultater. Forfatteren peker på at mange undersøkelser har vist at veiledning og konsultasjoner i forbindelse med studentevaluering har betydning for effekten, og antyder at forskjeller mellom instituttene på dette punkt kan være en mulig forklaring. Et annet interessant resultat som ikke kommenteres av forfatteren er det faktum at gjennomsnittsskåren både for gruppen av 10 ansatte ved ett av instituttene og for hvert enkelt av de sju instituttene varierte ganske mye fra år til år. Dette bør mane til en viss varsomhet med å trekke bastante konklusjoner på bakgrunn av resultatene fra ett enkelt semester eller år.

En annen innfallsvinkel til å studere effekten av studentevaluering er å undersøke eventuelle *forbedringer i studentenes læring*. Cohen (1980) gjennomgikk tre undersøkelser hvor studentene er blitt bedt om å evaluere sin egen læring og framgang. I hver av undersøkelsene hadde eksperimentgruppens lærere fått sin undervisning evaluert både midtveis i kurset og til slutt, mens kontrollgruppens lærere bare ble evaluert til slutt. Cohen fant at studentene i eksperimentgruppen evaluerte sin læring som noe bedre enn kontrollgruppen i alle tre undersøkelsene. Forskjellen var imidlertid bare signifikant i en av studiene. Undersøkelser hvor studentene blir bedt om å evaluere sin egen læring har neppe så stor beviskraft som der hvor man går inn og faktisk måler læringsresultatene direkte. Det finnes imidlertid svært få undersøkelser som har brukt studentenes *læringsresultater* som indikator. Cohen (1980) har funnet tre undersøkelser som inneholder sammenlagt fire sammenligninger mellom eksperimentgruppe og kontrollgruppe, alle fra 1970-tallet, Han konkluderer med at i tre av de fire tilfellene var studentenes prestasjoner noe bedre i eksperimentgruppene, hvor lærerne fikk evaluering underveis, men resultatene var ikke statistisk signifikante i noen av tilfellene.

Som det framgår, er det foretatt et ganske begrenset antall undersøkelser som fokuserer på studentevalueringens eventuelle effekt på læringsresultatene, men de få som finnes, tyder ikke på noen overveldende positiv effekt. Gynnhilds (2001) aksjonsforskningsprosjekt, som ble beskrevet i avsnitt 3.3., dokumenterer videre at studentenes *læringsprosesser* heller ikke nødvendigvis påvirkes vesentlig i positiv retning av at det gjennomføres studentevaluering.

For å oppsummere forskningen omkring effekten av studentevaluering av undervisning, så kan man konstatere at det finnes en viss støtte for at studentevaluering kan forbedre

undervisningen. Effekten synes imidlertid å variere mellom enkeltlærere og mellom enheter uten at forskningen kan gi noe klart svar på hva årsakene til denne variasjonen er. Det meste av forskningen omkring studentevalueringens effekt tar utgangspunkt i lærernes egen vurdering eller i endringer i evalueringsskår. Det finnes påfallende lite forskning som belyser om studentevalueringen fører til en forbedring av studentenes *læring*, til tross for at dette må kunne sies å være en bedre indikator på studentevalueringens effekt enn lærernes egenrapportering eller endringer i evalueringsskår.

Man kan også konstatere at så å si samtlige undersøkelser tar utgangspunkt i studentevaluering av undervisning i form av et skriftlig, standardisert skjema med lukkede svaralternativer. Som vist i kapittel 2.2.5. kan man stille spørsmål ved hvor hensiktsmessig en slik form for studentevaluering er når den skal brukes formativt. Man bør derfor være varsom med å trekke definitive konklusjoner om effekten av studentevaluering når forskningen baseres på et så ensidig og snevert grunnlag når det gjelder metoder for studentevaluering. En undersøkelse som illustrerer at andre metoder kan gi andre konklusjoner er det forsøket Tiberius et al. (1989) gjennomførte med muntlige studentevalueringer, og som ble referert i kapittel 2.2.5. Denne undersøkelsen inngår ikke i noen av de fem metaanalysene av forskning som ble referert ovenfor. Som vist fikk eksperimentgruppen i tillegg til resultatene av standardiserte studentevalueringer underveis også utskrifter av *gruppediskusjoner* hvor undervisningen ble evaluert. Dette førte til langt større forbedring på evalueringsskåren enn for kontrollgruppen som bare fikk resultatene av den standardiserte studentevalueringen. Det synes med andre ord som om selve metoden som brukes for å få fram studentenes synspunkter kan ha betydning med hensyn til en eventuell forbedring av undervisning og læring. Det er derfor behov for studier som undersøker effekten av andre metoder for studentevaluering enn en standardisert og skjemasbasert.

Et annet trekk ved denne forskningen er at den i liten grad studerer effekten hos enkeltlærere. Når man nærmest gjennomgående studerer gjennomsnitt for grupper av lærere, i mange tilfeller også på tvers av fag og institutt, kan det være at man tildekker viktige forskjeller mellom enkeltpersoner, fag og fagmiljøer. Murrays (1996) undersøkelse som ble presentert ovenfor, er en påminnelse om at et gjennomsnitt kan være sammensatt av ulike og til dels motstridende resultat når det brytes ned i mindre enheter fordi studentevalueringen kan ha ulik effekt for ulike lærere. Dette vil bli drøftet i neste avsnitt.

3.5.2. Betingelser for at studentevaluering skal ha en positiv betydning

Hvis man studerer resultatene av effektundersøkelsene nærmere, framkommer det en del betingelser som må være til stede for at studentevalueringen skal ha noen betydning, og at dette kan forklare noe av spriket i resultater. Centra (1993) konkluderer med at det er fire viktige betingelser som må være oppfylt for at evaluering av lærere, herunder studentevaluering, skal føre til en forbedring av undervisningen: For det første må evalueringen føre til at læreren får ny kunnskap om sin undervisning. For det andre må læreren se verdien av evalueringen og ha tillit til kilden, i dette tilfellet studenten. For det tredje må læreren vite hva han eller hun skal gjøre for å forbedre undervisningen fordi evalueringen i seg er ikke nødvendigvis opplysende i så måte. For det fjerde må læreren være motivert for å gjøre forandringer. Det finnes noe forskning som kan belyse disse betingelsene nærmere:

Ny kunnskap: Jacobs (1987) fant i sin survey blant lærere ved Indiana University at nesten halvparten at lærerne mente at de ikke fikk noen ny informasjon gjennom studentevalueringene. Lærerne vil gradvis få mindre ny informasjon for hver evaluering, særlig hvis man bruker de samme evalueringsspørsmålene år etter år. Det innebærer at studentevaluering av undervisning sannsynligvis har størst effekt de første årene. Studentevalueringer som bare bekrefter svakheter ved undervisningen som læreren allerede er klar over, men hittil ikke har villet eller maktet å gjøre noe med, har sannsynligvis liten effekt. Som vist i kapittel 2.2.1. er det ofte et sprik mellom læreres selvevaluering og studentenes evaluering av undervisningen. Forsking tyder på at jo større sprik det er, jo større er sannsynligheten for at læreren vil forsøke å endre sin undervisning (Brinko 1993; Levinson-Rose & Menges 1981). Dette kan tolkes som at en evaluering fra studentene som avviker sterkt fra lærerens egen oppfatning nettopp kan gi læreren ny kunnskap og større selvinnsett i forhold til sin egen undervisning, og dermed føre til endring.

Tillit til evalueringen. Brinko (1993) konkluderer sin gjennomgang av forskning om feedbackens betydning for forbedring av undervisningen med at det er større sannsynlighet for forbedring hvis den som blir evaluert har tillit til den som gir feedback og oppfatter at vedkommende har den nødvendige innsikt og velvillighet. Forskning omkring læreres holdninger til studentevaluering tyder på at man ikke uten videre kan ta for gitt at alle lærere aksepterer studentevalueringens legitimitet, har tillit til studentenes evalueringer, eller er positive til at de skal gjennomføre evalueringer. Eksempelvis fant både Jacobs (1987) og Ryan et al. (1980) at ca 30 prosent av lærerne i deres respektive undersøkelser mente at studentene ikke er i stand til å evaluere undervisningens kvalitet. Schmelkin et al. (1997) fant i sin undersøkelse at hovedtyngden av lærerne var positive til at studentene skal evaluere

undervisningen, men også her var 16 prosent av lærerne uenige i at studentevaluering bør brukes. Data fra den eneste norske undersøkelsen omkring lærernes holdninger til studentundervisning, (Manger 1988), viser også at det eksisterer ulike oppfatninger blant lærerne i dette spørsmålet: Som vist i avsnitt 3.3. var 58 prosent av lærerne ved Universitetet i Bergen positive til at studentene skal evaluere undervisningen, mens 40 prosent ga uttrykk for at de var både positive og negative. Her var bare 2 prosent udelt negative til studentevalueringen. Resultatene fra disse ulike undersøkelsene gir et varsel om at det ved enhver institusjon sannsynligvis vil være en større eller mindre andel av lærerne som ikke har tillit til studentenes evalueringer og/eller motsetter seg at de skal evaluere undervisningen, og som dermed neppe vil ha noe positivt utbytte av å få sin undervisning evaluert av dem.

Centra (1993) understreker i denne sammenhengen også betydningen av at evalueringen må oppleves som konstruktiv av lærerne hvis den skal ha noen effekt. Overkritiske evalueringer og negative kommentarer fra studentene kan føre til angst og forsvar, og engstelsen kan gjøre at læreren binder seg og dermed faktisk underviser dårligere, hevder Centra. Dette underbygges av Brinkos (1993) gjennomgang av forskning om feedbackens betydning, hvor hun konkluderer med at feedbacken er mest effektiv når den er følsom overfor mottakerens selvoppfatning. At studentevalueringen kan ha innflytelse på lærernes selvoppfatning bekreftes av flere undersøkelser: I den tidligere refererte undersøkelsen av Ryan et al. (1980) oppga 46 % av lærerne at deres selvoppfatning som lærere var blitt dårligere som resultat av studentevalueringen, mens bare 17 % rapporterte en bedring i selvoppfatningen. Moses (1986) derimot, fant i sin studie at nesten halvparten av de intervjuede lærerne opplevde at selvilliten hadde økt som en konsekvens av studentevalueringen, men også her var det et ikke nærmere oppgitt antall lærere som opplevde evalueringen som destruktiv:

Unexpectedly unfavourable evaluations [...] and particularly personal critical or abusive comments by students can seriously discourage staff, and indeed create hostility towards students and student evaluation of teaching so that the net result of the evaluation is negative (ibid.:27).

Hun peker her på at kritiske evalueringer som læreren er uforberedt på å få, kan føre til at han eller hun blir fiendtlig innstilt overfor både studentene og studentevalueringen, slik at evalueringen totalt sett bidrar negativt til kvaliteten. Også Seldin (1989) advarer at negative evalueringer kan føre til at lærere mister motet og entusiasmen, fordi de har investert så mye av seg selv i undervisningen.

Vite hva som må endres og hvordan. Centra (1993:11) hevder at “[m]ost information, whether from students or from colleagues is long on judgement and short on helpful advice.” Studentevalueringer inneholder ikke nødvendigvis konkret og konstruktiv informasjon om hvilke endringer som bør gjøres eller hvordan de kan iverksettes. Brinko (1993) viser i sin oversikt over forskning på dette feltet at konkret, spesifikk og deskriptiv feedback har størst effekt når det gjelder å forbedre undervisning. Dette kan være en av forklaringene til at Tiberius et al. (1989) i den tidligere refererte undersøkelsen fant at lærere som fikk utførlige referater fra gruppediskusjoner om sin undervisning forbedret sin undervisning mer enn dem som bare fikk vite gjennomsnittsskårene ut fra et evalueringsskjema. Det synes derfor som om det er nødvendig for læreren å få langt mer detaljert og konkret feedback enn det som standardiserte evalueringsskjemaer med faste svaralternativer gir mulighet for. Samtidig er det heller ikke gitt at læreren har den nødvendige innsikt eller teknikk til å kunne forandre sin undervisning, selv om vedkommende mottar aldri så konkrete tilbakemeldinger. Lærere i høyere utdanning har tradisjonelt ikke hatt noen pedagogisk utdanning, og de må dermed i stor grad finne ut av undervisningen ved egen hjelp eller ved hjelp av tilgjengelige modeller. Som nevnt tidligere fant både Aleamoni (1999), Cohen (1980) og L’Hommedieu et al. (1990) i sine gjennomganger av forskning om effekten av studentevaluering, at den blir langt større i de tilfellene hvor lærerne mottar en eller annen form for konsultasjon eller veiledning i forbindelsen med studentevalueringen. Slike konsultasjoner kan foregå i form av profesjonell bistand, eventuelt som en del av et personalutviklingsprogram, eller som kollegaveiledning. Gjennom disse konsultasjonene vil læreren få hjelp til å tolke studentevalueringene, og til å utvikle alternative undervisningsstrategier og væremåter. Å bare få vite at noe er galt med undervisningen uten at man helt forstår hva som menes, eller hvordan man skal få til endringer, vil neppe føre til forbedring av undervisningen. Det kan kanskje snarere føre til det motsatte fordi læreren føler seg forvirret og maktesløs. Moses (1986) fant at konsultasjonene spiller en viktig rolle nettopp der hvor læreren blir såret, motløs eller forvirret av negative tilbakemeldinger fra studentene.

Motivert for endring. For at undervisningen skal bli bedre som et resultat av studentevalueringen må den enkelte lærer også *gjennomføre* eventuelle endringer. Mertler (1997:20) uttrykker det slik: ”Teachers must not only be willing to *collect* this type of feedback, but must also be willing (and able) to *act* on the result.” Dette forutsetter at læreren ikke bare er i stand til å foreta seg noe, men også er motivert for å gjøre endringer, noe som neppe er en selvfølge. Marlin (1987) fant for eksempel i en spørreundersøkelse blant studenter ved to universiteter i USA at flertallet ikke hadde særlig tro på at lærerne gjorde forsøk på å

endre sin undervisning som et resultat av studentenes tilbakemeldinger, men at de snarere ”arkiverte evalueringene i papirkurven” som det ble uttrykt.

Motivasjonen for endring vil nok i mange tilfeller henge sammen med om de tre første betingelsene er oppfylt: At man gjennom tilbakemeldingene oppdager problemer ved sin undervisning man ikke var klar over, at man respekterer og tar alvorlig studentenes synspunkter og ikke går i forsvar, og at man har en noenlunde klar formening om hva man skal foreta seg for å forbedre undervisningen og er i stand til å gjøre påkrevde endringer. Som Centra (1993) påpeker, kan motivasjonen for å gjøre endringer i undervisningen både være av ytre og indre karakter. I norsk høyere utdanning foreligger det få sanksjons- eller belønningssystemer direkte knyttet til utvikling og forbedring av egen undervisning. Det innebærer at det er helt avgjørende at lærerne har en indre motivasjon for å videreutvikle og forbedre sin undervisning. Centra peker på tre kritiske faktorer for å oppnå indre motivasjon i en arbeidssituasjon: For det første må arbeidstakeren oppleve jobben som meningsfull og utfordrende og ha de forutsetningene som trengs for å lykkes. For det andre må han eller hun føle seg ansvarlig for resultatene av sitt arbeid og oppleve frihet i utformingen av arbeidet, og for det tredje må arbeidstakeren få fortløpende uformell feedback med hensyn til arbeidsprestasjonene. Vi ser her hvordan studentevaluering av undervisning i seg selv faktisk kan bidra til å skape en indre motivasjon for å utvikle og forbedre undervisningen: Studentevalueringen kan ansvarliggjøre læreren i forhold til sine studenter, og læreren får gjennom studentevalueringen tilbakemeldinger på hvordan han eller hun presterer, noe som kan oppleves som meningsfulle utfordringer med hensyn til å videreutvikle seg som lærer. Dette er imidlertid avhengig av at læreren har forutsetninger for kunne gjøre de nødvendige justeringene på grunnlag av evalueringene og dermed lykkes i jobben. Vi ser også hvordan studentevalueringen kan fungere motsatt: Læreren kan oppleve studentevalueringen som en inngripen og overvåking, og som en undergraving av sitt selvstendige ansvar, særlig hvis evalueringen er et pålegg fra overordnede som også skal ha innsyn i resultatene. Feedbacken kan oppleves som nedbrytende, særlig hvis læreren ikke har, eller blir gitt, forutsetninger for å forbedre sine prestasjoner. Under slike forhold vil heller ikke jobben oppleves som meningsfull. Det er derfor grunn til å tro at selve måten studentevalueringen implementeres, gjennomføres og ikke minst følges opp på, i en institusjon har stor betydning for lærernes motivasjon for å gjøre nødvendige endringer som et resultat av studentenes tilbakemeldinger.

At forskningen bare kan dokumentere relativt beskjedne effekter av studentevalueringen kan altså skyldes at det blant lærerne som mottar evaluering fra sine studenter finnes dem som ikke har noen tillit til studentevalueringene, som mangler motivasjon og

eierforhold til prosessen, som har mistet selvilliten som resultat av dårlige tilbakemeldinger, eller som er i villrede med hensyn til hva de skal gjøre for å forbedre undervisningen. For disse lærerne vil ikke studentevaluering føre til forbedring av undervisningen, men i noen tilfeller faktisk til det motsatte. På den bakgrunn kan det fortone seg som lite fruktbart å diskutere om studentevaluering fører til bedre undervisning uten samtidig å se nærmere på faktorer som kan spille inn på resultatene. Dette igjen innebærer at det er vanskelig å generalisere forskningsresultater på tvers av institusjoner, siden prosedyrer, oppfølging, institusjonskultur osv. kan variere. Det innebærer også at man må være klar over at effekten kan være svært forskjellig på individnivå – de som har størst behov for å forbedre sin undervisning er ikke nødvendigvis de som har mest utbytte av studentevalueringen. Disse forholdene understreker betydningen av å komplettere den overveiende kvantitative forskningstilnærmingen med kvalitative studier som i større grad kan belyse betydningsfulle faktorer på institusjons- og individnivå. Den foreliggende undersøkelsen er et forsøk på å belyse nettopp slike faktorer som kan ha betydning for studentevalueringen av individuell hovedinstrumentundervisning.

Det kan også være grunn til å trekke fram en annen betingelse som er enda mer grunnleggende enn de fire Centra (1993) nevner, nemlig at studentene er villige til å evaluere undervisningen i det hele tatt, og at de evalueringene som gis er uttømmende og ærlige. Studentevalueringer er normalt frivillige. Med mindre studentene opplever det som meningsfullt, trygt og riktig å gi uttrykk for hva de mener om undervisningen, vil læreren neppe få et representativt og riktig bilde av hva som bør forbedres, og effekten blir deretter. Også disse forhold forsøkes belyst i denne undersøkelsen.

3.6. Oppsummerende kommentarer

Som vi har sett i dette kapittelet finnes det en omfattende forskningslitteratur innenfor temaet studentevaluering av undervisning, men det går også fram at det er gjort lite forskning som kan kaste lys direkte over den spesielle form for undervisningspraksis som studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning innebærer. I gjennomgangen har jeg forsøkt å vise hvordan forskningstemaene og enkeltundersøkelsene som er trukket fram har hatt betydning for det foreliggende prosjektet. I mange tilfeller har betydningen først og fremst vært den at undersøkelsene har reist spørsmål inn mot dette prosjektet fordi det er usikkert om konklusjonene vil være de samme når studentevalueringen settes inn i den konteksten som individuell hovedinstrumentundervisning ved en norsk utdanningsinstitusjon utgjør.

Diskusjonen i litteraturen omkring hva som er viktig å få evaluert og hvordan evalueringen skal gjennomføres, fanges opp av delproblemstilling 2. Spørsmålene omkring aktørenes holdninger til studentevaluering, deres oppfatning av dens legitimitet og betydning, samt betingelser for at den skal ha noen effekt dekkes av delproblemstilling 3, mens delproblemstilling 5 forfølger spørsmålene omkring spredning av evalueringresultatene og institusjonens ansvar og rolle.

Det er overraskende at det finnes så få undersøkelser om studentevaluering av individuell undervisning generelt og hovedinstrumentundervisning spesielt. Som det framgår blir det framhevet i litteraturen at studentevaluering av individuell undervisning i utøvende musikkfag innebærer spesielle utfordringer, og at man bør være varsom både med å overføre prosedyrer og resultater fra andre fag. Det kan også tenkes at man står overfor andre problemstillinger og kriterier med hensyn til studentevalueringens reliabilitet og validitet når formålet er forbedring av hovedinstrumentundervisning. Det kan derfor synes paradoksalt at det til tross for den enorme mengden forskningslitteratur innenfor studentevaluering av undervisning fortsatt er gjort så lite innenfor dette området. Den foreliggende case-studien kan bidra til å utfylle en hvit flekk på forskningskartet både når det gjelder å forstå utfordringer knyttet til individuell undervisning og til utøvende musikkfag.

Det framgår også av gjennomgangen at spørsmålet om studentevalueringens betydning for undervisning og læring, og dermed dens legitimering, er svært komplisert å besvare. Forskningen tyder på at det er en rekke betingelser som må være til stede med hensyn til studentevalueringens utforming og de prosedyrer som brukes, for at den skal ha noen effekt. Men vel så viktig er faktorer knyttet til den enkelte lærers beredskap, og til konteksten som det enkelte institutt eller institusjon utgjør. Slike faktorer kan vanskelig studeres ved kvantitative tilnærminger som hittil har dominert dette forskningsfeltet. Levinson-Rose & Menges (1981: 419) peker på at det er problematisk at dataene fra undersøkelser om ulike tiltak for forbedring av undervisning, herunder studentevaluering, gir nokså overfladisk informasjon, og de etterlyser et dypere innblikk i aktørenes opplevelser og reaksjoner:

Seldom does research reveal cognitive, emotional, and developmental experiences. What goes on in the minds of professors while teaching or while watching tapes of their classes? What feelings are experienced while reviewing a computer record of student ratings? [...] The quantitative methods dominating this research are not sufficient for such investigations. [...] Seldom do data reveal the world-as-experienced by the teachers and students we study.

Resultatene fra Gynnilds (2001) prosjekt er en illustrasjon på nettopp dette at det kan skjule seg mange vesentlige funn bak resultat som indikerer forbedringer i studentenes evalueringer.

Denne gjennomgangen indikerer at det er behov for å foreta også *kvalitative* undersøkelser omkring studentevaluering av undervisning. Den foreliggende undersøkelsen er nettopp et forsøk på å gi et tiltrengt kvalitativt forskningsmessig bidrag til evalueringslitteraturen.

Forskningen preges også gjennomgående av en mangel på teoretisk forankring av de empiriske studiene, og det gjøres få forsøk på å utvikle ny teori med utgangspunkt i resultatene. Dette prosjektet tar eksplisitt utgangspunkt i institusjonell teori for å undersøke om den kan bidra med fruktbare perspektiver når man skal fortolke de ulike prosessene som studentevalueringen innebærer og utløser. Gjennom prosjektet er det også utviklet teoretiske kategorier med hensyn til ulike syn på studentevaluering, og det er utarbeidet en teoretisk modell over faktorer som har betydning for studentevalueringen og sammenhengen mellom disse. På den måten kan det også gi bidrag til teoriutviklingen innefor dette forskningsfeltet.

4. Forskningsmetodiske og vitenskapsteoretiske refleksjoner

4.1. Valg av forskningsstrategi og -design

Utgangspunktet for det foreliggende prosjektet var et ønske om å få undersøkt hvordan studentevaluering av den individuelle hovedinstrumentundervisningen oppfattes, praktiseres og erfares av hovedinstrumentlærere og deres studenter. Det er med andre ord aktørenes eget perspektiv som er fokus for undersøkelsen, og den betydning studentevaluering av undervisning har for dem og deres undervisnings- og læringsvirksomhet. Med dette utgangspunktet var en kvalitativ forskningstilnærming et naturlig valg, siden en slik tilnærming nettopp fokuserer på insider-perspektivet, på hvordan mennesker skaper mening i sin verden og av sine erfaringer (Merriam 1998:5ff.).

Blant flere mulige kvalitative tilnærminger ble en case-design vurdert som mest hensiktsmessig for det foreliggende prosjektet av følgende grunner: *For det første* er en case-design særlig egnet i prosjekter hvor man er opptatt av fenomener som er innvevd i en kontekst (Andersen 1997:31; Yin 1994:8f.). Merriam (1998:33) framhever at case-studier er spesielt egnet der hvor man ønsker å klarlegge forhold ved konteksten som kan ha betydning for det fenomenet som studeres. Som framholdt i kapittel 1.8 forstås studentevaluering av hovedinstrumentundervisning som innvevd i en større kontekst, hvor blant annet normer, verdier, vaner og tatt-for-gitte forestillinger som opererer i organisasjonen kan ha betydning for hvordan studentevalueringen oppfattes, praktiseres og erfares. En case-design vil nettopp gi mulighet for å studere den betydningen konteksten kan ha for studentevaluering.

For det andre er en case-design egnet sett ut fra prosjektets hovedspørsmål. Yin (1994:4ff.) understreker at valg av design må ses i sammenheng med hva man ønsker å få vite gjennom prosjektet, og han diskuterer hvilke design som egner seg for spørsmål av typen hva, hvordan, hvorfor, hvor, hvor mange, respektive hvor mye. Han konkluderer med at en case-design er spesielt egnet for prosjekter der man ønsker å belyse spørsmål av typen *hvordan* og *hvorfor*. I det foreliggende prosjektet er det nettopp et hvordan-spørsmål som utgjør

hovedproblemstillingen; nemlig *hvordan* studentevaluering oppleves, praktiseres og erfares, noe som tilsier at en case-design kan være et hensiktsmessig valg.

For det tredje er denne typen design velegnet når man er opptatt av å få belyst prosesser snarere enn resultater (Merriam 1998:33). Det foreliggende prosjektet sikter nettopp mot å belyse ulike prosesser forbundet med studentevaluering, og en case-design kan fange opp slike prosesser gjennom de muligheter den gir for nærhet til aktører og begivenheter, og for å få fram rike og kontekstualiserte beskrivelser av den virkelighet som studeres.

Det er imidlertid ikke noen klar fellesforståelse av hva en "case-studie" er (Andersen 1997:9f.; Merriam 1998:27ff.). Noen fokuserer på avgrensningen av studieenheten, caset, som det sentrale kjennetegnet; dette at man studerer en eller flere avgrensede enheter eller systemer, slik som en skole, fem rektorer eller liknende. Andre fokuserer på sluttproduktet, case-rapporten som et kjennetegn; at det gis en omfattende og helhetlig beskrivelse og analyse av den enheten man har studert. Andre igjen legger størst vekt på at det som definerer case-studier er den forskningsstrategien de inngår i. Yins definisjon (1994:13) er et eksempel på dette når han definerer en case-studie som

...an empirical enquiry that

- investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
- the boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident.

Denne undersøkelsen faller innenfor alle disse tre måtene å få forstå en case-studie på: Den undersøker studentevaluering ved en avgrenset enhet, Norges musikkhøgskole. Studentevaluering er et fenomen som forekommer i samtiden, som antas å være innvevd i den konteksten den inngår i og som derfor studeres innenfor den virkelighet den inngår i. Videre presenteres resultatene som en mest mulig omfattende, helhetlig beskrivelse og analyse av hvordan studentevaluering oppfattes, praktiseres og erfares ved denne bestemte utdanningsinstitusjonen.

Undersøkelsen er et studium av ett enkelt case, én høyere musikkutdanningsinstitusjon. Det kan hevdes at en design hvor flere case studeres gir større mulighet for å oppnå ytre validitet eller generaliserbarhet (Merriam 1998:40). Yin (1994:38ff.) peker imidlertid på noen begrunnelser for likevel å velge en enkeltcase-design: En grunn er at det aktuelle caset representerer et "kritisk" case med henblikk på å prøve ut en teori; det har de nødvendige forutsetningene for å kunne bekrefte eller avkrefte de antakelsene som teorien bygger på. En annen grunn er at caset er et unikt eller ekstremt tilfelle som det derfor er interessant å få belyst. En tredje grunn er at det eksisterer en mulighet for å få adgang til et

potensielt interessant case som tidligere ikke er blitt utforsket. I denne case-studien er den siste begrunnelsen aktuell; det at jeg selv er ansatt ved case-institusjonen har gitt meg en unik adgang til å utforske studentevaluering av hovedinstrumentundervisning i dens kontekst. Som beskrevet i kapittel 1.5 var det nettopp mine observasjoner og refleksjoner omkring studentevalueringen på min egen arbeidsplass som dannet utgangspunktet og motivasjonen for å gjennomføre undersøkelsen. Samtidig kan nettopp insider-perspektivet også medføre en del problemer og feilkilder, noe jeg kommer jeg tilbake til i senere avsnitt. Det kan også argumenteres for at Norges musikkhøgskole kan betraktes som et "kritisk" case i forhold til å prøve ut om de antakelsene omkring studentevaluering som springer ut av institusjonell teori, og som denne studien bygger på, lar seg bekrefte eller avkrefte. Denne institusjonen kan på mange måter antas å være et nokså typisk eksempel på en høyere musikkutdanningsinstitusjon av typen konservatorium eller "School of Music", slik man finner dem i Europa og Nord-Amerika, og som er beskrevet i kapittel 1.6. I avsnitt 4.9 og i kapittel 10 vil jeg diskutere mulighetene for å generalisere med utgangspunkt i dette ene caset. Innenfor caset Norges musikkhøgskole har jeg valgt å konsentrere oppmerksomheten om det som kan karakteriseres som kjernevirksomheten, nemlig hovedinstrumentundervisningen og studentevalueringen av denne. Som beskrevet i kapittel 3 finnes det lite forskning om studentevaluering av denne eller liknende former for undervisning, samtidig som det kan argumenteres for at det innebærer særlige utfordringer når slik undervisning skal evalueres (jfr. kapittel 1).

Case-studier kan gjennomføres for ulike formål. Et hovedskille går mellom deskriptive og fortolkende/analytiske studier, hvor man i den sistnevnte typen har ambisjoner om at studien ikke bare skal gi en fyldig beskrivelse av det aktuelle caset, men også skal bidra teoretisk til feltet. Dette foregår ofte gjennom induktive analyser av materialet som gir opphav til kategoriseringer, begreper og modeller. Men, som Andersen (1997) understreker, kan en case-studie også brukes for å prøve ut allerede eksisterende teorier eller modeller for å undersøke om de er gyldige innenfor det området som caset representerer. I den foreliggende undersøkelsen har formålet dels vært å gi "thick descriptions" av hvordan studentevaluering av hovedinstrumentundervisning oppfattes, praktiseres og erfares i den spesielle konteksten som hovedinstrumentundervisning ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon utgjør. Disse beskrivelsene kan i seg selv være interessante og nyttige for aktører innenfor dette utdanningsfeltet. Dels har formålet vært å foreta en mer teoretisk fortolkning og analyse av caset. Dette har både foregått induktivt gjennom å utvikle kategorier og en teoretisk modell, men også deduktivt gjennom å prøve ut om institusjonell teori er egnet til å belyse funnene i dette caset.

Hovedutfordringen i denne undersøkelsen er å kunne tolke og forstå aktørens perspektiv på studentevaluering av hovedinstrumentundervisning. Det er derfor nærliggende å legge en hermeneutisk tilnærming til grunn, fordi hermeneutikken kan bidra til å belyse og veilede tolknings- og forståelsesprosesser. Dette framgår av den definisjon Ödman (1995: 2579) gir av hermeneutikk som "...the theory and practice of interpretation and understanding (German, *Verstehen*) in different kinds of human contexts...". Kvale (1996:46) hevder at hermeneutikken er dobbelt relevant for intervjuforskning fordi den dels belyser dialogen som produserer intervjueteksten, dels klargjør den den etterfølgende tolkningsprosessen som intervjueteksten undergår, og som igjen kan betraktes som en dialog med teksten. Dette er imidlertid ikke noen entydig tradisjon, og man finner både retninger som først og fremst fokuserer på forskningsmetodiske spørsmål i tilknytning til tolkningsarbeidet, og slike som betoner mer grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål, slik som hva "forståelse" er, forholdet mellom fortolkende subjekt og fortolket objekt m.m. (Alvesson og Sköldberg 1994).

I dette prosjektet har den hermeneutiske tenkningen hatt betydning på flere områder: Dette gjelder for det første en økt bevissthet om at en tekst må forstås og tolkes i sin kontekst. Intervjupersonenes utsagn må derfor ses i lys av den meningskonteksten som selve intervjuet utgjør. Utsagnene om studentevaluering av undervisning må også forstås og tolkes ut fra den større konteksten som hovedinstrumentundervisning og høyere musikkutdanning innebærer. På den måten innebærer tolkningsprosessen en veksling mellom de delene som enkelt-utsagnene utgjør og den helheten som konteksten innebærer, hvor forståelsen for både delene og helheten gradvis blir utdypet. En hermeneutisk tilnærming harmonerer slik sett med det teoretiske perspektivet som institusjonell teori innebærer, hvor man nettopp betoner konteksten, i form av normer, verdier, tradisjoner, talemåter osv. i institusjonen, og den betydning den har for aktørens tenke- og handlemåter.

For det andre har hermeneutikken bidratt til å bevisstgjøre betydningen av å forholde seg reflektert og kritisk til intervjupersonene som kilder. Det de sier kan være fordreid eller feil av ulike grunner, slik som mangelfull hukommelse, ønske om å framstå i et bestemt lys osv. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 4.9.

For det tredje har hermeneutikken bidratt til å bevisstgjøre den betydningen min forforståelse har for min fortolkning. Med forforståelse menes her de teorier, referanserammer, begreper og vurderinger fortolkeren har, og som han eller hun tolker teksten (i vid forstand) i lys av (ibid.:65). Ut fra en hermeneutisk tenkning vil en forståelse forutsette en forforståelse; uten forforståelse vil det ikke skje noen forståelse, fordi det er den som muliggjør at man kan sette seg inn i fremmede livsytringer og andre personers ståsted (Kjørup

2003:274). Ethvert individ vil alltid være preget av sin egen forståelseshorisont og kan derfor aldri bli fri fra sin forforståelse (Alvesson og Sköldberg 1994:135). Forforståelsen kan slik sett være et hinder for å forstå intervjupersonen; det kan oppstå fordreininger i tolkningene, eller man klarer ikke å oppfatte den mening utsagn og hendelser har for intervjupersonen, fordi dennes forståelseshorisont er så annerledes. Samtidig er det nettopp forforståelsen som gjør oss i stand til å forstå, fordi den gir oss en slags ”klangbunn” for vår tolkning. Å være åpen for andres perspektiv trenger derfor ikke å bety at man må nøytralisere eller utsette sin forforståelse, hevder Gadamer (1959/2003:37): ”Åpenhet overfor andres eller for tekstens mening vil tvert imot alltid allerede innbefatte at man setter den i sammenheng med sine egne meninger og setter sine egne meninger i sammenheng med den”. Forutsetningen er imidlertid at man ”...fra første stund er åpen for tekstens annerledeshet” (ibid.:38); man må med andre ord ikke la sin egen forforståelse ”overdøve” den andres mening, men være seg sin forforståelse bevisst og la tolkningen foregå i et vekselspill mellom det fortrolige og det fremmede (ibid.: 41). I avsnitt 4.6 kommer jeg mer konkret inn på sider ved min egen forforståelse som jeg mener har hatt særlig betydning i tolkningsarbeidet.

4.2. Valg av metoder for informasjonsinnsamling

En av styrkene med en case-design er at den gir mulighet for varierte informasjonskilder, noe som også kan være nødvendig for å belyse caset best mulig. I denne undersøkelsen er intervju den hovedsakelige metoden for informasjonsinnsamling. Dette begrunnes med at en vesentlig del av hovedproblemstillingen, og dermed også delproblemstillingene, fokuserer på hvordan hovedinstrumentlærere og deres studenter oppfatter og erfarer studentevaluering. Det fokuseres med andre ord på aktørperspektivet. Dette er informasjon man vanskelig kan få fram med mindre man spør personene selv, og som Kvale (1997:61) påpeker, er intervjuformen ”...spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. Intervjupersonene vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning og klargjøre og utdype sine egne perspektiver.” I og med at formålet med intervjuene er å få fram aktørperspektivet, oppfattes det ikke som en svakhet at intervjuene frambringer subjektive beskrivelser og oppfatninger av studentevaluering av hovedinstrumentundervisning. Når hensikten nettopp er å avdekke hvilke ”briller” hovedinstrumentlærerne og deres studenter ser studentevalueringen gjennom, er subjektiviteten snarere en forutsetning for å kunne få fram et ”sant” bilde av hvordan studentevaluering oppfattes og erfares. Jeg kommer tilbake til disse spørsmålene i avsnitt 4.9.

Hovedproblemstillingen dreier seg også om hvordan studentevaluering *praktiseres*, med tilsvarende delproblemstilling; om det foregår studentevaluering, og i tilfelle hvordan. Her er det i mindre grad spørsmål om intervjupersonenes subjektive oppfatninger og erfaringer og i større grad fokus på faktiske forhold. På dette området ville ulike former for *dokumenter* vært en mer ideell informasjonskilde enn intervjuer fordi de vanligvis er mer stabile, dvs mindre påvirket av sviktende hukommelse og andre menneskelige faktorer som kan spille inn når personer blir intervjuet om faktaopplysninger (Meriam 1998:122). Det viste seg imidlertid at det fantes svært lite dokumentasjon ved case-institusjonen om hvordan studentevalueringen praktiseres. Det som fantes var i hovedsak tre typer dokumenter:

1) De brevene som ledelsen hvert år sendte til det faglige personalet med oppfordring om å gjennomføre studentevaluering. Disse dokumentene gir et visst inntrykk av hvordan ledelsen *har tenkt* at evalueringen skal praktiseres, men de gir ikke noe sikkert svar på hva som *faktisk* foregår. Dokumentene har likevel relevans for undersøkelsen fordi de utgjør viktige sider ved konteksten for studentevaluering ved case-institusjonen.

2) Det evalueringsskjemaet som fulgte med ledelsens årlige brev om gjennomføring av studentevaluering. (vedlegg 1) En del lærere har tatt dette skjemaet i bruk, og en analyse av det vil derfor kunne gi noen svar omkring hva slags framgangsmåter som blir brukt og hva slags evalueringsspørsmål som blir stilt til studentene. Denne analysen inngår derfor som en del av kapittel 5, hvor delproblemstillingen om praktiseringen av studentevaluering belyses. Samtidig var det grunn til å anta at studentevalueringen også kunne foregå på andre måter og med annet innhold, og her fantes det ingen dokumentasjon. Intervjuer ble derfor den eneste metoden for å få fram denne typen informasjon.

3) I det årlige brevet om studentevaluering fra ledelsen ble lærerne bedt om å bekrefte *at* de hadde gjennomført studentevaluering. Ved forespørsel fant man i arkivet fram til slike "kwitteringer" for årene 1995 og 1998. Det eksisterte ingen form for registrering eller statistisk bearbeiding av tilbakemeldingene. Jeg foretok derfor en optelling og beregnet en svarprosent ut fra de lærerlistene jeg fikk utlevert fra de aktuelle årene. På bakgrunn av alle feilkilder forbundet med både innsamling, registrering og utregning med utgangspunkt i usikre lærerlister, vurderer jeg det slik at denne dokumentasjonen ikke er noen pålitelig kilde med hensyn til å si noe sikkert om omfanget av studentevaluering. Intervjuene kan dessverre heller ikke bidra med sikker viten om dette, siden de ikke omfatter hele populasjonen, men de kan bekrefte eller avkrefte tendensen som kan leses ut av statistikken. Dette diskuteres i kapittel 5.

Også andre dokumenter har hatt betydning for å belyse konteksten rundt studentevalueringen. Dette gjelder særlig rapportene fra den evalueringsundersøkelsen som ble gjennomført ved case-institusjonen 1995 (Norges musikkhøgskole 1995b og Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet 1995), og Nerlands (2003) undersøkelse av hovedinstrumentundervisning ved den samme institusjonen. I tillegg er andre undersøkelser omkring ulike sider ved case-institusjonens virksomhet trukket inn i beskrivelsen av undersøkelsens kontekst (kapittel 1.6.), og i diskusjonene av empirien.

Observasjon er en metode som ofte brukes i case-studier. Studentevaluering av undervisning er imidlertid et vanskelig fenomen å observere, fordi evalueringen foregår bak lukkede dører. Det som kan observeres er utsagn og diskusjoner i uformelle og formelle fora, informasjon som gis fra ledelsen og liknende. Som ansatt ved institusjonen har jeg hatt tilgang til alle formelle fellesfora, og til noen uformelle fora, slik som kantine, sosiale sammenkomster med kolleger utenom arbeidstiden etc. I tiden fra studentevalueringen ble innført ved institusjonen våren 1995, til prosjektet ble påbegynt høsten 1998 gjorde jeg av naturlige grunner ingen systematiske notater omkring mine observasjoner. Som beskrevet i kapittel 1.5. var en av grunnene til å gjøre undersøkelsen at jeg hørte og overhørte både studenter og lærere kommentere ulike sider ved studentevalueringen, noe som gjorde meg oppmerksom på behovet for å undersøke dette nærmere. I løpet av perioden hvor informasjonsinnsamlingen foregikk, studieåret 1998-1999, førte jeg mer systematiske notater, men i dette tidsrommet var det bare noen ganske få observasjoner, muligens fordi studentevaluering ikke lengre var en nyhet. Empirien i den foreliggende case-studien bygger derfor i liten grad på observasjoner, men hovedsakelig på intervjuer og i noen grad dokumenter. I den videre framstillingen i dette kapittelet vil jeg derfor først og fremst konsentrere meg om utfordringer og overveielser i tilknytning til intervjuene. Det må imidlertid understrekes at mange års uformelle observasjoner i egenskap av å være ansatt ved case-institusjonen har vært med på å prege min for forståelse av den konteksten studentevaluering av hovedinstrumentundervisning inngår i. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 4.6.

4.3. Valg av intervjupersoner

Case-institusjonen hadde på undersøkelsestidspunktet ca 465 studenter og ca 70 hovedinstrumentlærere heri inkludert mange timelærere, og det var derfor nødvendig å gjøre et utvalg av intervjupersoner. Ut fra problemstillingen var det gitt at utvalget måtte inkludere både hovedinstrumentlærere og studenter. I valget av *lærere* ble det lagt vekt på å få

forskjellige instrumenttyper representert, fordi det kunne gi informasjon om mulige ulikheter mellom de forskjellige fagmiljøene ved institusjonen. I utvelgelsen ble det også vektlagt at de aktuelle lærerne skulle være fast ansatte ved institusjonen og ha noen års undervisningserfaring. Dette begrunnes med at de da ville kunne sammenlikne med situasjonen før studentevalueringen ble innført, og at de sannsynligvis ville ha en rikere tilgang på erfaringer og refleksjoner som kunne være relevante for undersøkelsen.

Et annet kriterium var at de lærerne som skulle inngå i utvalget kunne betraktes som representative med hensyn til lærerdyktighet. Som vist tidligere tyder undersøkelser ved case-institusjonen (Norges musikkhøgskole 1995b, 2005) på at det store flertallet studenter er fornøyde med hovedinstrumentundervisningen, noe som indikerer at de aller fleste hovedinstrumentlærerne vurderes som dyktige av sine studenter. Siden studentevalueringen er en "normalordning" som gjelder alle lærere ble det vurdert som viktig å få klarlagt hvordan representanter for det som må antas være det store flertallet av velfungerende hovedinstrumentlærere oppfatter, praktiserer og erfarer studentevaluering. Jeg unngikk derfor i utgangspunktet de få lærerne som jeg av ulike grunner antok ikke fungerte så godt.

Kjønn var også et kriterium i valg av lærere, fordi jeg ønsket å ha begge kjenn representert i utvalget. Kjønnfordelingen blant hovedinstrumentlærere i fast stilling er skjev, det var på undersøkelsestidspunktet langt flere menn enn kvinner i denne gruppen, noe som også avspeiles i utvalget av 6 menn og 3 kvinner.

Ut fra disse kriteriene ble i første omgang åtte hovedinstrumentlærere valgt ut, tre kvinner og fem menn. I avhandlingen er de benevnt lærer A osv. til lærer H. Når intervjuene med disse åtte lærerne var gjennomført opplevde jeg at jeg hadde kommet til et metningspunkt hvor flere intervjuer med hovedinstrumentlærere som tilsvarte disse kriteriene ikke nødvendigvis ville gi vesentlig mer kunnskap. Jeg gikk derfor videre med å intervju studenter. Etter at også disse intervjuene var gjennomført presenterte jeg noen foreløpige resultater ved et seminar i case-institusjonens regi. En av tilhørerne der er tilsatt som hovedinstrumentlærer ved institusjonen, og han tok kontakt med meg etter presentasjonen for å fortelle at han hadde helt andre oppfatninger og erfaringer enn de som var blitt presentert, og foreslo at jeg skulle intervju ham for å få fram også andre synspunkter. Dette er en lærer som på det tidspunktet ikke hadde hovedinstrumentundervisning, blant annet fordi hans studenter hadde levert en klage på hans undervisning. Jeg fant det imidlertid interessant at han mente at bildet var mer sammensatt enn det jeg hittil hadde klart å avdekke. Siden han selv var åpen om sine problemer med undervisningen når han kontaktet meg, og selv tok initiativet til å bli intervjuet, vurderte jeg dette som en sjanse til å kunne få ærlig og troverdig informasjon fra et

annet perspektiv. Jeg gjennomførte derfor et intervju med denne læreren, som blir benevnt lærer J cirka ett år etter de andre lærerintervjuene. Siden denne læreren ikke hadde hatt hovedinstrumentundervisning etter at studentevaluering ble innført, ble spørsmål i tilknytning til delproblemstilling 1 ikke berørt i dette intervjuet.

Som kollega kjente jeg alle de intervjuede lærerne, noen mer, andre mindre. Jeg antar at de alle vet at jeg underviser i pedagogikk og ikke selv er musiker. Jeg har ikke hatt samarbeid om undervisning med noen av dem, men har sittet i ulike interne organer sammen med enkelte av dem.

Når *studenter* skulle velges ut, ble det vurdert som mest hensiktsmessig og interessant å velge blant de som studerte med de intervjuede hovedinstrumentlærerne. Dette ville gi to ulike perspektiv på den samme praksisen og en viss form for triangulering med hensyn til de mer faktiske beskrivelsene av om, og i tilfelle hvordan, studentevaluering praktiseres. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 4.9.

Som det framgår av kapittel 5 avdekket intervjuene med lærerne at det fantes tre ulike hovedtilnærminger til bruken av studentevaluering, hvor blant annet lærer A representerte én, lærer C en annen og lærer H en tredje. Det ble vurdert som interessant å undersøke den bredden i studentenes erfaringer med studentevaluering som disse tre tilnærmingene kan tenkes innebære. Intervjupersonene ble derfor valgt blant de som studerer med en av disse tre lærerne. I valget blant disse ble det, for det første, lagt vekt på at studenten skulle ha en utøvende profil på sitt studium ut fra tanken at hovedinstrumentundervisningen er særdeles viktig for denne gruppen studenter. For det andre ble studenter med minimum et par års studium bak seg valgt, fordi de da ville ha en viss erfaring med studentevaluering. For det tredje ble det gjort forsøk på en kjønnsmessig lik fordeling, men dette lot seg ikke gjennomføre fordi kjønnsfordelingen blant de aktuelle lærernes studenter ikke var jevn på det aktuelle tidspunktet. Ut fra disse kriteriene ble sammenlagt ni studenter valgt, seks kvinner og tre menn. Av disse studerte tre med lærer A, tre med lærer C og tre med lærer H.

Sju av de ni studentene hadde jeg ikke hatt kontakt med tidligere, men de visste på intervjutidspunktet at jeg er lærer ved deres utdanningsinstitusjon. En av studentene hadde jeg undervist i en kortere periode en del år tidligere, og en hadde jeg hatt en mindre veiledningsoppgave for, også en del år tilbake. I avsnitt 4.5 og 4.9. kommer jeg tilbake til hvordan dette eventuelt kan ha påvirket intervjuene.

4.4. Praktiske og tekniske sider ved intervjuene

Alle lærere⁴ og studenter som ble valgt ut fikk en skriftlig henstilling om å delta i et intervju. Lærerne hadde på forhånd fått en muntlig henvendelse. I brevet ble hensikten med prosjektet og framgangsmåten beskrevet (se vedlegg 2a og 2b). Alle lærere og studenter som jeg henvendte meg til, svarte bekreftende på at de ville delta, og intervjutidspunkt og -sted ble avtalt. For lærernes vedkommende ba jeg dem velge sted, og alle unntatt en foreslo at intervjuet skulle foregå på mitt kontor. For en lærer passet det best at intervjuet ble gjennomført i vedkommendes hjem. Studentene ble av praktiske grunner bedt om å gjennomføre intervjuet på mitt kontor.

Intervjuene med lærer A-H ble gjennomført i tidsrommet november 1998 - mars 1999, mens intervjuet med lærer J foregikk i mars 2000. Studentene ble intervjuet i tidsrommet april-juni 1999. Alle intervjuene unntatt ett ble med andre ord gjennomført i det fjerde studieåret etter at studentevalueringen var blitt innført. Intervjuene ble gjennomført uten forstyrrelser og varte for lærernes vedkommende mellom ca 45-95 minutter, mens studentintervjuene varte mellom ca 40-70 minutter. Samtalene ble tatt opp på DAT-spiller med mikrofon av profesjonell standard, noe som ga svært tydelige opptak. Hvert intervju startet med kort informasjon omkring prosjektet, om hvordan deres anonymitet ville bli sikret, deres muligheter for å kontrollere hva som ville bli nedskrevet fra intervjuet m.m. Jeg spurte også om det var noe de lurte på før vi begynte. Ved avslutningen av intervjuet spurte jeg dem hvordan de hadde opplevd intervjuet, om det var noe de ville tilføye eller spørre om. I etterkant av hvert intervju noterte jeg ned inntrykkene fra intervjuene, slik som hvordan jeg opplevde kontakten mellom oss, om samtalen fløt lett, om jeg opplevde intervjupersonen som åpen og oppriktig m.m.

Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide. Denne besto av en rekke temaer jeg ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet. Jeg hadde bevisst ikke formulert en rekke detaljerte spørsmål i bestemte rekkefølger, fordi jeg støtter Fogs (2004:45) oppfatning, at en detaljert og sterkt strukturert intervjuguide kan virke forstyrrende inn på det som i mest mulig grad bør fungere som en naturlig samtale mellom to personer om et emne. Min mangeårige erfaring fra dialogbasert smågruppeundervisning og tidligere gjennomførte intervjuundersøkelser ga meg også den nødvendige trygghet til å kunne velge en slik halvstrukturert intervjuform. Mitt inntrykk fra intervjuene var at de aller fleste fungerte godt, intervjupersonene virket avslappet og interessert, de svarte nokså utførlig på mange spørsmål

⁴ Som beskrevet ovenfor foregikk dette noe annerledes i lærer Js tilfelle.

og tok noen ganger selv initiativet til å reise spørsmål og temaer. I to tilfeller fungerte intervjusituasjonen imidlertid ikke fullt så godt: Det gjaldt ett lærerintervju og ett studentintervju hvor jeg opplevde det som noe vanskeligere å komme i en god dialog med intervjupersonene; svarene ble knappe, de virket noe anspent og på vakt og det kom derfor mindre ut av disse intervjuene.

Alle opptakene ble transkribert av meg selv. Ved overføring av muntlig tale til skriftlig tekst er det en del overveielser som må foretas (Fog 2004:22ff; Kvale 1997:101ff.). Noen av disse berører tolkningen av intervjuet og vil bli tatt opp i avsnitt 4.8. En første overveielse er om intervjuene skal skrives ut mest mulig fullstendig, eller om man skal omformulere og fortette uttalelsene. Jeg valgte her å skrive ut alle intervjuene, fordi jeg ønsket å sikre at jeg hadde en mest mulig fullstendig og nyansert tekst som grunnlag for tolkingen. Jeg forutsatte også at det ville være aktuelt å bruke en del sitater i framstillingen, blant annet for å styrke validiteten i tolkningene, og da måtte det foreligge mest mulig ordrett gjengivelse av det som var sagt. En annen overveielse dreier seg om *hvor* ordrett utsagnene skulle gjengis. Muntlig tale er et ganske annet medium enn skrevet tekst, og som Kvale (1997:106) uttrykker det, kan en ordrett gjengivelse gjøre intervjupersonen urett: ”Det ordrett transkriberte muntlige språket kan framstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå.” I og med at intervjupersonene senere skulle godkjenne transkripsjonene, og at enkelte utsagn også ville bli offentliggjort, ville jeg ikke utsette dem for å framstå for seg selv eller andre som mindre begavet. Det vil også være tyngre for en leser å få mening ut av en ordrett nedtegnning av en muntlig samtale. Jeg foretok derfor noen forsiktige redigeringer, men ikke slik at karakteren av muntlig samtale forsvant. Det finnes nokså mange nasjonaliteter representert blant både lærere og studenter ved case-institusjonen, og dette ble også avspeilet blant intervjupersonene. For å beskytte deres anonymitet ble alle intervjuene skrevet ut på norsk bokmål, noe som i enkelte tilfeller betydde en oversettelse av hele eller deler av intervjupersoners utsagn. Jeg vurderer det imidlertid slik at alle intervjupersonene behersker norsk såpass godt at de kunne vurdere om oversettelsen var i tråd med det de hadde uttrykt. Alle omtaler av det aktuelle hovedinstrumentet, og steder og personer som ble nevnt ved navn, ble anonymisert for å beskytte intervjupersonenes identitet.

Når transkripsjonene var ferdige ble de sendt til intervjupersonene for godkjenning (se vedlegg 3a og 3b). Jeg presiserte i den forbindelse igjen at de hadde full anledning til å foreta endringer i teksten. Noen få av lærerne foretok enkelte rettelser i form av ytterligere redigeringer i retning av skriftspråk, pluss påpeking av korrekturfeil. Flere av studentene ba om at utsagn skulle strykes, eller markerte at visse utsagn ikke måtte siteres. Slik jeg vurderer

det, gjaldt dette hovedsakelig utsagn hvor deres identitet kunne bli avslørt. I et par tilfeller dreide det seg om utsagn hvor lærere ble kritisert, eller kunne forstås som om de ble kritisert. I de tilfellene hvor det var kommet inn merknader til transkripsjonen foretok jeg de ønskede endringene og sendte en revidert utgave tilbake til intervjupersonen for godkjenning. Når det var oppnådd enighet om transkripsjonene og om hva som kunne siteres fra dem, skrev alle intervjupersonene under på en godkjenning av at materialet kunne brukes i faglige sammenhenger (vedlegg 4).

4.5. Forskningsetiske problemstillinger

Kvalitative forskningsintervjuer innebærer noen spesielle etiske utfordringer for forskeren, og disse utfordringene blir etter min oppfatning enda større når forskningen foregår på forskerens "hjemmebane". Utfordringene springer først og fremst ut av konstituerende trekk ved det kvalitative forskningsintervjuet. Som både Fog (2004) og Kvale (1997) understreker, må slike intervjuer forstås som *samtaler*, *intervjuer*, hvor forskeren selv er en deltaker og involverer seg både i samtalepartneren og i temaet som det samtales om. Dette har flere etiske implikasjoner: Det innebærer for det første et grunnleggende krav til gjensidighet og respekt mellom de to partene. Som forsker kan man ikke forholde seg nøytralt og distansert til det mennesket man har en samtale med. Fog (ibid.:171) understreker nettopp dette:

Den logikk, der setter et absolut skel mellem det udforskende subjekt og det udforskede objekt, er ganske enkelt ikke holdbart, når menneske forholder seg til menneske. Det, der er neutralitet og ikke-forholde-sig i forskerens selvforståelse, kan meget vel være uforskammethed, kulde eller noget helt tredje i den utforskedes forståelse.

Det kvalitative forskningsintervjuets samtaleform gir med andre ord *i seg selv* opphav til noen forventninger og krav fra intervjupersonens side til hvordan forholdet mellom samtalepartene skal arte seg. Hvis disse ikke blir respektert, risikerer man at intervjupersonen føler seg beklemt eller utnyttet. Dette kan oppleves som ekstra belastende når partene vil måtte forholde seg til hverandre også etter intervjuene, slik som i dette tilfellet. Det har derfor vært maktpåliggende for meg å forsøke å opptre med respekt og vise at jeg verdsetter intervjupersonenes deltakelse i undersøkelsen.. Dette har blant annet gitt seg uttrykk i at jeg har vurdert det som viktig og riktig å imøtekomme henstillinger som kom på senere tidspunkt fra enkelte av intervjupersonene om å diskutere og gi råd i konkrete saker i tilknytning til studentevaluering.

For det andre må man som forsker være klar over at samtaleformen kan virke ”forførende” på intervjupersonen. Dels vil det kunne oppleves som vanskelig for intervjupersonene å avvise spørsmål de egentlig ikke har lyst til å svare på, fordi de derigjennom bryter med forventningene til hvordan en samtale foregår. Dels kan intervjupersonene komme til å være mer åpne og ærlig enn det de egentlig ønsker. Fog (ibid.:216) kaller samtalen brukt i forskningsøyemed for ”den trojanske hesten”, nettopp for å illustrere hvordan ”...jeg taler meg ind på livet af personen og skaffer meg adgang til og kjennskap til hans univers.” Dette fordrer en etisk bevissthet omkring hvordan man oppdager og forholder seg til intervjupersonens grenser, og at man er beredt til å beskytte vedkommende ved ikke å videreformidle visse typer informasjon. Også i forhold til denne problemstillingen gir min dobbeltposisjon som forsker og kollega/lærer grunn til ekstra forsiktighet. For de fleste av lærerne som ble intervjuet antar jeg at jeg framstår som en person de har snakket med mange ganger før og kjenner relativt godt, og som de stoler på. Dette innebærer selvsagt en mulighet for å få mer informasjonsrike, pålitelige og gyldige intervjuer, men det innebærer også større etiske utfordringer for meg med hensyn til bruk og missbruk av deres åpenhet. For to av studentene var jeg også en person de tidligere har hatt en student -relasjon til, og som de derfor kjente fra før (jfr. avsnitt 4.3). Disse to intervjuene skilte seg klart ut fra de andre studentintervjuene når det gjaldt hvor åpne intervjupersonene var og hvor mye informasjon som kom fram. Dette understreker at jeg i egenskap av å være personlig kjent med intervjupersonene i mange tilfeller kanskje har fått en større tilgang til deres livsverden enn en utenforstående forsker ville ha fått, og at jeg derfor også har et større etisk ansvar med hensyn til hvordan jeg forholder meg til dem i etterkant og til hvordan resultatene tolkes, framstilles og formidles.

For det tredje står man overfor større utfordringer med hensyn til å beskytte deltakernes anonymitet enn ved mange andre former for informasjonsinnsamling. Materialet består av levende menneskers utsagn og fortellinger, og dette gjør dem både lettere å identifisere og mer sårbare. Denne utfordringen har ikke minst vært viktig i forhold til studentene av grunner som beskrives i kapittel 7. Som nevnt ovenfor ba flere av dem at enkelte utsagn skulle strykes eller ikke siteres når de fikk se transkripsjonene. Dette indikerer at det var viktig for studentene å beskytte sin identitet, men de små og gjennomsluktige forholdene ved institusjonen innebærer samtidig at det er vanskelig å få til dette. Slik sett kan det være en fordel at hovedtyngden av materialet ikke offentliggjøres før nå, flere år etter at disse studentene har avsluttet sine studier ved institusjonen. Når det gjelder lærerne, synes det som om de generelt har vært mindre opptatt av å være anonyme. Flere av dem har på senere tidspunkt åpent referert til undersøkelsen og sin deltakelse der. Jeg har likevel forsøkt å

anonymisere dem mest mulig, også fordi fokuset i denne undersøkelsen er på student-evaluering av hovedinstrumentundervisning ved Norges musikkhøgskole; det er dette som er undersøkelsens case, ikke intervjupersonene, og jeg ønsket derfor ikke et unødvendig fokus på enkeltpersoner som i flere tilfeller er offentlig kjente kulturpersonligheter.

For det fjerde gjør måten kvalitative intervjuundersøkelser vanligvis gjennomføres, tolkes og formidles det vanskelig for intervjupersonene å vite hva de egentlig gir sitt samtykke til (Kvale 1997: 67ff.). Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene og formidlingen av resultatene, har jeg allerede i punktene ovenfor vist hvordan det kan oppstå situasjoner hvor intervjupersonen kan føle seg missbrukt eller avslørt. Når det gjelder tolkningsprosessen, som foregår både under selve intervjuet og i etterkant med utgangspunkt i transkripsjonene, berører Fog (2004:123f., 246ff.) et dilemma i forholdet mellom intervjuperson og forsker: På den ene siden er det forskerens oppgave å forstå og tolke det intervjupersonen sier i en større sammenheng. Forskeren vil ofte kunne se bak eller utover intervjupersonens egen (selv)-forståelse, fordi forskeren er en annen person, men også fordi han eller hun ser med et teori-ladet blikk på det som blir sagt. På den andre siden kan dette virke støtende på intervjupersonen hvis vedkommende ikke kjenner seg igjen i tolkningen eller er helt uenig. Hvis tolkningen først kommer fram når resultatene formidles, er det derfor i realiteten umulig for en intervjuperson å gi informert samtykke på forhånd, siden vedkommende ikke vet hvordan forskeren kan komme til å vri og vende på det som blir sagt. Hvis tolkningen antydes allerede under intervjuet, har intervjupersonen en mulighet for å reagere, men man kan stå i fare for at vedkommende allerede da føler seg missforstått eller fremmedgjort, og den videre samtalen kan bli vanskelig.

Min løsning på disse utfordringene har vært å unngå å gi tolkninger, både under selve intervjuene og i skriftlige framstillinger, som åpenlyst utfordrer intervjupersonenes egen forståelse. Jeg har sannsynligvis mistet noen interessante poenger gjennom en såpass forsiktig framgangsmåte, men dette har vært riktige og nødvendige valg tatt i betraktning min posisjon som kollega og lærer ved case-institusjonen. Det at intervjupersonene har gitt sitt samtykke til å delta i prosjektet gir meg ikke, slik jeg ser det, frihet til å gripe inn i deres verden gjennom å utfordre deres forståelse av den. Fog (2004: 246) understreker nettopp dette at: "...personen ikke har stillet seg til rådighed for ens fortolkninger af ham eller i det hele taget for nye forståelser af sig selv eller sin situation."

4.6. Forskeren som "instrument"

Som nevnt ovenfor kan ikke forskeren forstås som en distansert og objektiv "registrator" i et kvalitativt forskningsintervju. Forskeren går for det første selv inn som deltaker i samtalen og blir derfor også en medprodusent av det empiriske materialet fra intervjuene. Som intervjuer er jeg derfor selv en del av betingelsene for det jeg får vite gjennom intervjuene (Fog 2004: 172). For det andre er forskerens forforståelse ut fra et hermeneutisk perspektiv et helt nødvendig redskap for å kunne forstå intervjupersonen.

Det er ut fra dette vesentlig at forskeren i størst mulig grad er seg bevisst sin egen forforståelse, slik at den ikke utgjør "blinde flekker", men kan brukes med omhu. Fog (ibid.:71) understreker at forskerens subjektivitet er "...et sårbart instrument der skal 'stemmes' før hun går ud og bruker det.". Det er også viktig å artikulere de vesentligste sidene ved denne forforståelsen, slik at lesere av de publiserte resultatene har en mulighet for å vurdere eventuelle systematiske skjvheteter eller andre forhold som kan ha betydning for undersøkelsens validitet. Det er selvsagt en nærmest umulig oppgave å gi en fyllestgjørende redegjørelse for hva slags forforståelse jeg har gått inn i dette prosjektet med; det jeg selv betrakter som "naturlig" og "gitt" er nettopp det som det er vanskeligst for meg selv å få øye på. Jeg skal imidlertid løfte fram noen områder av min forforståelse som jeg mener har hatt, eller kan ha hatt betydning.

Et første forhold er det teoretiske perspektiv jeg har gått inn i prosjektet med. Mitt utgangspunkt i institusjonell teori har gjort at jeg har sett etter underliggende felles normer, verdier, oppfatninger, tradisjoner etc. hos intervjupersonene og den betydning disse kan ha for deres forhold til studentevaluering. Her har tidligere forskning om høyere musikkutdanning hatt innflytelse på *hva slags* normer, verdier osv. jeg har hatt antagelser om vil kunne ha betydning (jfr. kapittel 1.6). Jeg har eksempelvis fokusert på om intervjupersonene mener at hovedinstrumentundervisningen kan beskrives som en form for mesterlære, og i tilfelle, om det er sider ved denne tradisjonen som kan påvirke deres oppfatning og praktisering av studentevaluering. Litteraturen om studentevaluering av undervisning (jfr. kapittel 2 og 3) har også hatt betydning for min forforståelse; dette at begrepet studentevaluering kan forstås på så ulike måter, og kan praktiseres så forskjellig, har eksempelvis gjort at jeg har vært opptatt av å fange in variasjonsrikdommen i forståelser og bruksmåter blant intervjupersonene. Samtidig fører min inndelig av ulike syn på studentevaluering (jfr. kapittel 2.4.1) til at beskrivelsene og tolkningene av materialet skjer innenfor en viss tolkningsramme. Andre inndelinger kunne ha løftet fram andre mulige tolkninger.

Et andre forhold er at min fagbakgrunn som samfunnsviter med hovedfag i pedagogikk gjør at min tolkningsramme og de begreper jeg tenker med og bruker er hentet fra en pedagogisk logikk eller diskurs. Som vist i kapittel 1.6.1. er det ikke sikkert at intervju-personene ser denne virksomheten ut fra denne typen diskurs, men kanskje snarere ut fra en musikerdiskurs. Dette kan gi opphav til nokså ulike måter å forstå og snakke om undervisning og studentevaluering på. Noen eksempler på dette: Det jeg eksempelvis forstår som at en student *studerer* hos en hovedinstrumentlærer kan av intervjupersonene uttrykkes som at ”YY *går hos* fiolinisten NN”. Der jeg ser hovedinstrumentlærerne som nettopp *lærere*, opplever jeg at de selv ofte omtaler seg selv som *musikere*, også i sammenhenger der det dreier seg om deres pedagogiske virksomhet. Der jeg tenker sekvensielt og i form av begrepene planlegging – gjennomføring – evaluering, synes det som om mange av hovedinstrumentlærerne, for det første, ikke bruker disse begrepene, og, for det andre, ikke ser fenomenene de står for som sekvensielle men samtidige; man planlegger i stor grad underveis når man ser hvilke problemer studenten har med stykket man arbeider med, og ikke på forhånd, og evalueringer og andre former for tilbakemeldinger er også noe som både lærer og student gir fortløpende og underveis i prosessen, ikke etterpå. Her kan min forforståelse gjøre det vanskelig for meg å forstå hvordan intervjupersonene tenker og taler om undervisning og studentevaluering, men den kan også bidra til ny forståelse for både meg og aktørene i høyere musikkutdanning hvis jeg makter å la de ulike forståelseshorisontene eller perspektivene komplettere hverandre.

Et tredje forhold er min egen erfaring med instrumentalundervisning og høyere musikkutdanning. Jeg har selv i mange år fått undervisning på to instrumenter, men på et lavere, ikke yrkesforberedende nivå, og jeg har også noe erfaring med å undervise i det ene instrumentet, men for begynnere. Som ansatt ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon gjennom mange år, har jeg også fått en viss fortrolighet med hovedinstrumentundervisning i en profesjonsutdanning. Ut fra dette har jeg utviklet min forforståelse av hva hovedinstrumentundervisning på dette nivået innebærer, og som forhåpentligvis gir meg en bedre mulighet til å forstå det som hovedinstrumentlærerne og studentene sier og mener. Men siden jeg ikke selv verken har fått eller gitt instrumentalundervisning på dette høye nivået, står jeg i fare for å overvurdere den gyldigheten min forforståelse har i *denne* konteksten.

Forforståelsen er ikke statisk; ny forståelse som oppnås gjennom tolkingsarbeidet innebærer i sin tur ny forforståelse som igjen kan føre til ny forståelse osv. Dette gjør det bare delvis mulig å oppfylle Fogs (2004:71) krav om å ”stemme instrumentet” *før* man går ut og bruker det. Gadamer (1959/2003: 43) understreker at man må stille spørsmål ved sine

fordommer for å kunne sette dem ut av spill. Min erfaring fra dette prosjektet er at man i mange tilfeller oppdager disse spørsmålene *underveis*, og først når man blir konfrontert med ”det fremmede”, utsagn man ikke klarer å finne mening eller konsistens i ut fra sin egen forståelseshorisont. I noen tilfeller har jeg vært våken og fleksibel nok til å oppdage hvor min forforståelse fører meg galt av sted allerede under selve intervjuene, men som oftest har jeg sett dette først når jeg har arbeidet med transkripsjonene. Da har det vært for sent å komme med oppklarende spørsmål eller å sjekke ut en tolkning med intervjupersonen selv. Jeg har ikke ønsket å bry intervjupersonene med oppfølgingsintervjuer og må derfor ta konsekvensen av at jeg forsto intervjupersonene langt mindre på det tidspunktet jeg gjennomførte intervjuene enn hva jeg mener jeg gjør nå.

4.7. Innholdet i intervjuene

Som nevnt ovenfor foregår det kvalitative forskningsintervjuet ideelt sett som en samtale mellom to deltakere om et tema. Det innebærer at forskeren ikke har den fulle styringen over innholdet i intervjuene, og transkripsjonene fra denne undersøkelsen viser også at intervjuene hadde noe ulikt innhold. Det er også en av styrkene ved det kvalitative intervjuet at intervjueren kan følge opp utsagn, og at intervjupersonene selv kan ta initiativ til å ta opp emner og problemstillinger som forskeren ikke berører gjennom sine spørsmål, men som likevel kan være høyst relevante. Ett eksempel på det siste er påstanden som ble framsatt i det tredje lærerintervjuet om at studentene i mange tilfeller unnlater å evaluere undervisningen fordi de er redde for represalier. Dette var en mulighet jeg ikke hadde forutsett, men som ble fulgt opp i senere intervjuer.

Hovedtyngden av innholdet i intervjuene var det likevel jeg som bestemte gjennom de spørsmålene jeg stilte. Disse siktet mot å dekke alle delproblemstillingene samlet sett. Her følger noen eksempler på den type innledende spørsmål som ble stilt til *lærerne* i forbindelse med de fem delproblemstillingene (jfr. kapittel 1.7). I tillegg ble det selvsagt stilt mange oppfølgingsspørsmål avhengig av lærernes respons.

Delproblemstilling 1: Hva forbinder du med ”studentevaluering av undervisning?” Er dette noe du selv har gjort bruk av? Bruker du andre måter for å få fram hvordan studentene opplever undervisningen? Kan du beskrive hvordan du går fram? Hva synes du det er viktig for deg å få tilbakemelding fra studentene på? Hva gjør du i etterkant av evalueringen? Osv.

Delproblemstilling 2: Hvis du ser på dette skjemaet som lærerne får tilsendt hver vår; hvordan synes du denne måten å gjøre det på fungerer for deg? Hva synes du om spørsmålene som

stilles i skjemaet? Er det noen områder du savner at studentene blir bedt om å evaluere? Det synes å være ganske få lærere som bruker skjemaet, hva kan være grunnen til det? Osv.

Delproblemstilling 3: Hva slags hensikt har det å be studentene evaluere undervisningen? I hvilken grad er studentene i stand til å evaluere undervisningen? Hvilke erfaringer har du med å få din undervisning evaluert? Kan du gi eksempler på noe du har lært av tilbakemeldinger du har fått fra studenter? Hvordan reagerer du på å bli evaluert av dine studenter? Hvordan opplever du studentenes motivasjon for å gjennomføre evaluering av undervisningen? Osv.

Delproblemstilling 4: Hvilke erfaringer har du med å diskutere evalueringene med kolleger? Pleier dere å diskutere studentenes tilbakemeldinger i noen mer formaliserte kollegiale fora? Har det noen hensikt? Osv.

Delproblemstilling 5: Slik studentevalueringen praktiseres ved denne institusjonen, skal ikke resultatene rapporteres til noen; Hvordan ser du på det? Hva kan man vinne og tape på at ledelsen får innsyn i hvordan studentene evaluerer undervisningen? Hvordan ville du reagere på at ledelsen fikk innsyn? Osv.

Studentene fikk i det store og hele tilsvarende spørsmål, men vinklet ut fra studentperspektivet.

4.8. Analyse og tolkning

Analyse og tolkning av kvalitative forskningsintervjuer foregår i to stadier, først *under* selve intervjuet hvor muntlige utsagn utgjør materialet, og så *etter* intervjuet hvor det primært er de skriftlige transkripsjonene som danner utgangspunktet. Kvale (1997:122) understreker at forskeren fortløpende bør prøve ut sine tolkninger på intervjupersonen under intervjuet for å sikre at utsagnene er riktig oppfattet, og at intervjuet dermed ideelt sett bør være ”selv-korrigerende”. Jeg fant det vanskelig i praksis å ha en så god oversikt mens jeg gjennomførte selve intervjuet, men det ble foretatt en del avklaringer underveis av hvordan utsagn skulle forstås. Det er mitt inntrykk at intervjupersonene benyttet muligheten til å avvise foreslåtte tolkninger i de tilfellene de ikke syntes disse var dekkende.

Hovedtyngden av analysen og tolkningen ble foretatt med utgangspunkt i transkripsjonene. Kvale (ibid.:116) advarer imidlertid mot å bruke bare transkripsjonene, fordi det kan føre til at analysen blir fragmentert. Flere forfattere med ham understreker at det er noen vesentlige forskjeller mellom å analysere og tolke en levende samtale og en utskrevet versjon av den samme samtalen: Fog (2004:109) ser utskriftene som ”...en stivnet utgave af en førhen levende proces...”, og Hull (1985: 29) beskriver det som at den interaktive

situasjonen som intervjuet innebærer blir "...pressed neatly flat, like washing from a mangle." Utsagnene løsrives fra sammenhengen og fra personene som har ytret dem, og de lever sitt eget liv i transkripsjonen, hevder Fog (2004:110ff.): Det som var flyktig og flertydig i samtalen blir fastholdt i den skrevne teksten som forskeren kan vri og vende på. For om mulig å motvirke en slik utarming av informasjonsrikdommen som arbeidet med transkripsjoner kan føre til, lyttet jeg gjennom opptakene flere ganger også mens jeg arbeidet med transkripsjonene, slik at jeg kunne "høre" de muntlige dialogene for mitt indre øre mens jeg arbeidet med utskriftene. Å på den måten fastholde også min egen stemme i dialogene har dessuten hjulpet meg til å være bevisst på min egen rolle i frambringelsen av informasjonen som tolkningene baserer seg på. Intervjuene og de resulterende transkripsjonene er slik sett ikke data som er samlet inn blant intervjupersonene, men et fellesprodukt, fordi jeg selv er deltaker i samtalen: "Inter-vjuet er et *inter*-subjektivt foretakende hvor to personer snakker om emner av felles interesse" (Kvale 1997:117). Enhver samtale har sin egen dynamikk hvor nettopp interaksjonen mellom partene i den gitte situasjonen er det som frambringer informasjonen. Dessuten er intervjusamtalene i stor grad et resultat av *mine* spørsmål, bestemt av min forforståelse, og derfor må også min egen forforståelse og den betydning den kan ha hatt for intervjupersonens utsagn, gjøres til gjenstand for tolkning.

Det finnes ingen faste analysemetoder for kvalitative intervjuer, og Kvale (1997:121ff.) beskriver en rekke ulike muligheter, slik som meningsfortetting, kategorisering, strukturering gjennom narrativer og meningstolkning. Han peker på at den vanligste formen for analyse er en ad hoc-bruk av flere ulike teknikker. Dette er også tilfelle for det foreliggende prosjektet. Her er det dels tatt i bruk meningsfortetting, hvor utsagn blir sammenfattet slik at meningen kondenseres. Dels er det brukt meningskategorisering, hvor ulike oppfatninger eller dimensjoner i forhold til et tema oppsummeres og kategoriseres. Dette er eksempelvis gjort når det gjelder intervjupersonenes beskrivelse av måter å gjennomføre studentevaluering på. Dels er det brukt det Kvale (ibid.:133) kaller meningstolkning, hvor tolkningen går dypere enn det som blir direkte utalt, for eksempel gjennom å legge et bestemt teoretisk perspektiv til grunn. I dette prosjektet er institusjonell teori brukt som en overordnet teoretisk tolkningsramme, noe som også avspeiles i deler av analysen.

Kvale (ibid.:144f.) peker på at intervjuutsagn kan tolkes ut fra ulike kontekster, noe som igjen har betydning for hva slags fellesskap valideringen skal foregå innenfor. En mulig kontekst er intervjupersonens selvforståelse, som innebærer at forskeren forsøker å gi en tolkning av hvordan intervjupersonen selv oppfatter meningen med utsagnet. Det er her intervjupersonen som avgjør om tolkningen er gyldig eller ikke. En annen kontekst er det

Kvale kaller kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Tolkningen kan her gå lengre enn hva som dekkes av intervjupersonens selvforståelse, og bygge på en bredere forståelsesramme. Dette kan blant annet innebære at man i tolkingen stiller seg kritisk til det som blir sagt. Eksempelvis kan jeg ut fra en slik kontekst tolke gjentatte forsikringer fra en hovedinstrumentlærer om hvor fornøyde alle hans eller hennes studenter er med undervisningen, som en engstelse for ikke å framstå som en vellykket lærer, snarere enn som et bevis for at undervisningen oppfattes som god av studentene. Valideringsfellesskapet er her det allmenne publikum som kan vurdere tolkingen som gyldig ut fra allmenn sunn fornuft, selv om intervjupersonen selv ikke godtar den. En teoretisk ramme kan gjøre en tredje tolkningskontekst. Her tolkes utsagnene i lys av en gitt teoretisk forståelse, slik som institusjonell teori. Valideringen foretas her av forskningsfellesskapet som kan vurdere om tolkingen virker gyldige ut fra det gitte teoriperspektivet.

I denne undersøkelsen har jeg først og fremst lagt vekt på den første tolkningskonteksten, intervjupersonenes selvforståelse. Dette begrunnes med antagelsen om at det er aktørenes egen forståelse som har størst betydning for om og hvordan studentevalueringen tas i bruk og nyttiggjøres i hovedinstrumentundervisningen. Det er derfor viktig i seg selv å få en best mulig belysning av deres forståelse, enten den framstår som feilaktig eller ei av andre. Den andre tolkningskonteksten, kritisk forståelse basert på sunn fornuft er også tatt i bruk til en viss grad, men jeg har her bevisst forsøkt å unngå tolkninger som kan oppleves å ”avsløre” intervjupersoner enkeltvis eller som på andre måter oppleves å gå på tvers av deres selvforståelse. Begrunnelsen for dette er gitt i avsnitt 4.5. Den teoretiske tolkningskonteksten er også tatt i bruk, slik som når institusjonell teori brukes for å tolke intervjupersonenes oppfatning av studentevaluering. Jeg har sett det som viktig å få prøvet ut teoretiske antagelser og har derfor valgt å gjennomføre tolkninger også ut fra en teoretisk tolkningskontekst. Tolkningen vil her i mange tilfeller gå ut over deres selvforståelse. Jeg har imidlertid gått ut fra at det ikke nødvendigvis vil virke støtende eller sårende for intervjupersonene å se sine utsagn omtolket til et mer eller mindre ukjent ”stammespråk”, selv om de muligens kan føle seg noe fremmedgjort.

En hermeneutisk tilnærming til tolkningsarbeidet forutsetter at forskeren går i dialog med teksten, noe som både innebærer å stille spørsmål til den, men også å ”lytte” nøye på hvilke uuttalte spørsmål utsagnene er et ”svar” på (Alvesson og Sköldberg 1994:137f.). Mange av spørsmålene som er stilt til teksten springer ut av forskningsspørsmålene som ble utviklet før intervjuene ble gjennomført, og som dannet grunnlag for selve intervju-spørsmålene. Andre spørsmål er nettopp framkommet som et *resultat* av analyse og tolkning

enten under selve intervjuene eller i etterkant, under arbeidet med transkripsjonene. Rent konkret har analyse og tolkning foregått ved at jeg har gått igjennom alle intervjuene spørsmål for spørsmål for å undersøke hvilke oppfatninger, praksiser og erfaringer som finnes representert i materialet. Den variasjonsbredden som er framkommet er så blitt videre bearbeidet og systematisert. Når nye spørsmål har dukket opp i løpet av dette arbeidet har materialet blitt gjennomgått på samme måte med utgangspunkt i disse spørsmålene. Faren ved en slik horisontal lesing er at den kan føre til en fragmentert plukking av sitater, hvor man mister av syne den helheten som disse sitatene inngår i og derigjennom risikerer å feiltolke hva den enkelte intervjuperson faktisk mener. Dette har jeg forsøkt å motvirke gjennom stadig å gå tilbake til den form for sammenfatninger eller meningsfortettinger jeg gjennomførte av hvert intervju som et første trinn i analysen for å få oversikt over materialet. Jeg har også gått tilbake til transkripsjonene i flere omganger for å sjekke i hvilken sammenheng utsagnene står i.

Framstillingen av resultatene er strukturert med utgangspunkt i de hovedspørsmålene jeg har stilt til teksten. Disse spørsmålene presenteres innledningsvis i hvert kapittel for å synliggjøre grunnlaget for analysen. Det er selvsagt mulig å stille andre spørsmål til teksten enn hva som er gjort i denne undersøkelsen. Forskere med en annen forforståelse grunnet fagbakgrunn, teoretisk utgangspunkt etc. vil gå inn i materialet med andre perspektiver, og tolkningen ville dermed også kunne bli annerledes enn den som presenteres her. Ut fra en hermeneutisk forståelse er ikke et slikt potensielt mangfold av tolkninger av det samme materialet et problem, men snarere en naturlig og legitim konsekvens av at det er mulig å stille mange spørsmål til en tekst, og at ulike spørsmål avdekker ulike meninger i teksten (Kvale 1997:141).

4.9. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Kvale (1997:158) hevder at begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet har fått status som "en hellig, vitenskapelig treenighet" i den moderne samfunnsvitenskapen. Samtidig er disse begrepene sprunget ut av et positivistisk forskningsparadigme, og det er derfor grunn til å problematisere hvorvidt de metodekravene som er utviklet innenfor dette paradigmet er relevante og gyldige når de skal overføres til et mer naturalistiske forskningsparadigmer som det kvalitative forskningsintervjuer representerer. Problemet er at metodereglene som er knyttet til disse begrepene har ontologiske og epistemologiske implikasjoner som gjør det vanskelig å bruke dem i kvalitativ forskning (Østerud 1998). Et første problem er det kravet til konsistens og stabilitet i målingen av fenomenet som ligger i reliabilitetsbegrepet. Fog

(2004:185ff.) peker på at dette er umulige og uhensiktsmessige krav i forhold til kvalitative forskningsintervjuer. En samtale kan aldri gjentas fordi samtalen i seg selv forer til utvikling og endring hos intervjupersonen, og det vil derfor ikke være mulig oppnå en stabilitet i resultatene ved et eventuelt kontrollintervju. Intervjueren som ”instrument” makter heller ikke være fullstendig konsistent i betydningen av å uttrykke seg og oppføre seg identisk i ulike intervjusituasjoner. En slik ”nøytralitet” ville, hvis den i det hele tatt er mulig, dessuten være ødeleggende for det mellommenneskelige samspillet som et kvalitativt intervju forutsetter, og dermed påvirke intervjuets pålitelighet og gyldighet i negativ retning.

Et annet problem er forståelsen av validitet som grad av samsvar mellom det man måler og den objektive virkeligheten. Ut fra en hermeneutisk forståelse er det en umulig oppgave å fastslå hva som er den objektive virkeligheten, fordi det vi betegner som virkeligheten i realiteten er vår tolkning av den, og disse tolkningene lar seg ikke verifisere (Østerud:1998:22). Det eksisterer med andre ord ingen måte å fastslå objektivt hvorvidt mine tolkninger av hvordan intervjupersonene oppfatter, praktiserer og erfarer studentevaluering av hovedinstrumentundervisning korresponderer med hvordan de ”egentlig” oppfatter, praktiserer og erfarer denne evalueringen. Dette perspektivet åpner også for at det er mulig og legitimt at det framkommer ulike tolkninger av det samme materialet.

Ut fra slike resonnmener velger noen forskere, slik som for eksempel Fog (2004) i stedet å bruke begrepene pålitelig og gyldighet for å unngå assosiasjonene til en positivistisk forståelse av begrepene. Andre, slik som Kvale (1997:158ff.), velger å re-definere begrepene reliabilitet og validitet slik at de kan gi mening i forhold til kvalitative forskningsintervjuer. Jeg tar i det følgende utgangspunkt i Kvales (ibid.) og Fogs (2004:182ff.) forståelse av begrepene reliabilitet/pålitelighet og validitet/gyldighet og deres diskusjoner om hvordan man kan ivareta disse utfordringene i kvalitative intervjuundersøkelser.

Når det gjelder undersøkelsens *reliabilitet* peker Fog (ibid.:185ff.) på betydningen av at intervjueren under intervjuet makter å formidle empati og oppnå god kontakt, og at hun eller han har innsikt i seg selv som instrument, slik at det ikke oppstår systematiske feil som skyldes for eksempel følelsesmessige innstillinger til seg selv, intervjupersonene eller til saken. Kvale (1997:89ff) framhever betydningen av å unngå å stille ledende spørsmål til intervjupersonene med mindre dette gjøres bevisst. Dette er forhold jeg forsøkte å tenke igjennom på forhånd, og jeg lyttet også fortløpende på opptakene av intervjuene for å forsøke å avdekke ledende spørsmål, dårlig kontakt etc. for å foreta forbedringer i påfølgende intervjuer. Videre peker Kvale (ibid.:101ff.) på betydningen av at transkripsjonene utgjør en pålitelig versjon av samtalen som har foregått. Her har jeg sikret meg opptak av god kvalitet,

og jeg har gjort utfyllende notater omkring intervjusituasjonen i etterkant av intervjuene. Jeg har også bedt intervjupersonene lese igjennom transkripsjonene og godkjenne dem.

Når det gjelder validiteten framholder Kvale (ibid.:164ff.) tre ulike måter å forstå validiteten i en kvalitativ intervjuundersøkelsen på. Den første er å se *validitet som håndverksmessig kvalitet* gjennom alle trinn i undersøkelsen, slik at man kan sikre og underbygge at tolkningene er forsvarlige. Dette omfatter forarbeidet hvor jeg har bestrebet meg på å oppnå en logisk sammenheng mellom teorigrunnlaget og tidligere forskning om emnet på den ene siden og undersøkelsens forskningsspørsmål på den andre. Det omfatter også gjennomføringen av selve intervjuene, hvor det ikke minst var vesentlig å sikre at intervjupersonene var mest mulig ærlige, nøyaktige og uttømmende i sine uttalelser. Her kan flere feilkilder ha kommet inn. Dels kan intervjupersonene rett og slett huske feil i forhold til om og hvordan studentevalueringen har foregått og dermed ha gitt meg feilaktig eller unøyaktig informasjon. Dels kan redselen for å framstå som kritisk og negativ overfor sin lærer ha gjort at studentene har vært tilbakeholdne i det de har sagt. Som påpekt tidligere ba flere av studentene om at utsagn skulle strykes eller ikke siteres når de skulle godkjenne transkriberingen. Dette tyder på at de også kan ha holdt tilbake synspunkter eller uttrykt seg mer positivt enn de egentlig står inne for.

Min dobbeltposisjon som kollega/lærer og forsker kan også være en feilkilde i forhold til validiteten, men den kan også styrke den: På de ene siden kan min posisjon som "insider" ha gitt meg en større troverdighet og tillit i deres øyne. Alle lærerne og to av studentene kjente meg dessuten fra før og var slik sett vant til å samtale med meg om forskjellige emner. Det er mitt inntrykk at nettopp dette i de fleste tilfeller har ført til at informasjonstilgangen er blitt rikere enn om en utenforstående hadde gjennomført intervjuene. Det faktum at jeg, som Kvale (ibid.:53) anbefaler, i lang tid har oppholdt meg i miljøet har dessuten medført at jeg har fått en grundig "...innføring i den lokale språkbruken, de daglige rutinene og maktstrukturene." Dette gjorde at kommunikasjonen fløt lett og det gjorde meg i større grad i stand til å oppfatte og tolke deres utsagn.

På den andre siden kan min posisjon som pedagogikklærer muligens ha ført til visse systematiske skjevheter i materialet: Det er mitt inntrykk at intervjupersonene kan ha oppfattet studentevaluering av undervisning som en del av en pedagogisk diskurs, og dermed gått ut fra antakelsen at jeg er positivt innstilt til at slik evaluering gjennomføres. Dette kan ha ført til at de ut fra hensynsfullhet overfor meg har gitt uttrykk for mer positive holdninger i forhold til studentevaluering enn hva de faktisk innestår for, og det kan ha ført til at lærerne har beskrevet sin evalueringspraksis som noe mer omfattende enn hva tilfellet er.

Utfordringene med hensyn til validiteten forstått som håndverksmessig kvalitet, har jeg forsøkt å håndtere på ulike måter: Jeg forsikret intervjupersonene både før, under og etter intervjuene at deres identitet skulle skjules, slik at de skulle tørre å være åpne og ærlige. Videre forsøkte jeg å formidle til intervjupersonene at jeg var oppriktig interessert i deres oppfatninger, erfaringer og praktisering av studentevaluering, og jeg understreket at selv om jeg har gjort meg mine tanker og erfaringer med hensyn til studentevaluering, så er jeg klar over at det er vesentlige forskjeller mellom et klassedefag som pedagogikk og et individuelt fag som hovedinstrument. Jeg har i løpet av intervjuet også forsøkt å nærme meg temaene fra ulike vinkler for å undersøke om intervjupersonene er konsistente i sine utsagn. Videre har jeg foretatt en form for triangulering der dette har gitt mening, nemlig i forhold til den første delproblemstillingen om hva som faktisk foregår av studentevaluering og i tilfelle hvordan. Her har jeg kunnet sammenligne beskrivelsene av tre ulike evalueringspraksiser som hovedinstrumentlærerne, respektive deres studenter gir. Dette diskuterer jeg nærmere i kapittel 5.7. Endelig har jeg forsøkt å håndtere mulige validitetsproblemer gjennom å være forholdsvis forsiktig i mine tolkninger og konklusjoner med hensyn til praktiseringen av studentevaluering og aktørenes oppfatninger og erfaringer.

De forholdsvis omfattende beskrivelsene i dette kapittelet av alle trinn i undersøkelsens stadier er ment å gi et grunnlag for å vurdere den håndverksmessige validiteten.

Den andre måten å betrakte validitet på er det Kvale (ibid.:170ff.) benevner *kommunikativ validitet*. Her bestemmes tolkningenes gyldighet gjennom deltakernes argumenter i en dialog. Dette innebærer at ikke enhver tolkning av et materiale er gyldig, selv om det kan eksistere et legitimt tolkningsmangfold ut fra en hermeneutisk synsvinkel; noen tolkninger vil framstå som mer troverdige enn andre ut fra en saklig argumentasjon. I denne sammenhengen kan det selvsagt diskuteres hvem som er legitim deltaker i en slik dialog. Dette viser igjen tilbake til diskusjonen om tolkningsnivåer og valideringsfelleskap i avsnitt 4.8. I denne undersøkelsen er det først og fremst to av valideringsfelleskapene som er forsøkt trukket inn underveis: For det første er delresultater framlagt ved seminarer og undervisningstimer hvor ansatte og studenter i høyere musikkutdanning har kunnet diskutere og kommentere tolkningene ut fra en mer allmenn tolkningsbakgrunn. Valideringsfelleskapet er her "det allmenne publikum". For det andre er delresultater framlagt på ulike forskerkongresser hvor valideringen skjer gjennom tilbakemeldinger fra og diskusjoner med forskerfelleskapet. Begge disse valideringsfelleskapene har bidratt på ulike måter til å justere og nyansere tolkningene. Det første valideringsfelleskapet, intervjupersonene selv, er ikke trukket inn i valideringen. Dette kan synes paradoksalt siden jeg har understreket at nettopp

intervjupersonenes selvforståelse er den viktigste tolkningskonteksten. Det er to begrunnelser for at intervjupersonene ikke er blitt bedt om å validere tolkningene. For det første har det forløpt såpass lang tid fra informasjonsinnsamlingen ble foretatt og til tolkningene forelå, at intervjupersonene kan ha endret oppfatninger og gjort nye erfaringer. Dette medfører at tolkninger basert på det de ga uttrykk for den gang nå vil kunne oppfattes som ufullstendige eller feilaktige. For det andre vil en eventuell aksept av mine tolkninger fra intervjupersonenes side ikke nødvendigvis garantere at de faktisk er enige med de tolkningene de får seg forelagt. Enigheten kan også skyldes eksterne grunner, slik som at intervjupersonene vil unngå å gi uttrykk for uenighet med forskeren, hevder Østerud (1998:12). Dette ser jeg som et svært relevant motargument mot å bruke intervjupersonene som valideringsfellesskap i denne undersøkelsen, min posisjon tatt i betraktning.

Forutsetningen for at andre skal kunne vurdere gyldigheten i tolkningene er at forskeren underbygger dem, noe som blant annet gjøres gjennom å presentere de utsagnene man bygger tolkningene på. Hull (1985) peker i den sammenheng på at det i realiteten også eksisterer "a second record" i tillegg til transkripsjonene; forskeren har gjennom sin deltakelse i intervjuene som ligger bak transkripsjonene, og gjennom sitt kjennskap til konteksten som intervjupersonene opererer innenfor, opparbeidet det han kaller "a black-market understanding" som gjør at han eller hun leser mellom linjene i transkripsjonen, eller tolker noe annet inn i utsagnene enn den bokstavelige betydningen. "The second record" er ikke tilgjengelig for andre lesere, og det kan derfor være vanskelig å underbygge slike tolkninger. Jeg vil anta at man som forsker ikke alltid er seg bevisst når man foretar tolkninger som baseres på noe mer og annet enn det som faktisk står i transkripsjonen, fordi man er så innforstått med det man mener er meningen med utsagnene. Det er grunn til å tro at noen av de tolkningene jeg har foretatt i dette prosjektet går ut over det som lar seg underbygge direkte i sitatene, fordi de også baserer seg inntrykk fra min deltakelse i selve intervjuene og på min nokså inngående kjennskap til hovedinstrumentundervisning og høyere musikkutdanning som kontekst.

Den tredje måten å forstå validitet på er *pragmatisk validitet* (Kvale ibid.173ff.). Ut fra en slik forståelse av validitet bestemmes gyldigheten av tolkninger og konklusjoner ikke først og fremst gjennom argumentasjon og begrunnelse, men gjennom anvendelse; den kunnskapen som framkommer gjennom forskningen fører til endringer. Et av formålene med dette prosjektet har vært å gi høyere musikkutdanningsinstitusjoner et bedre grunnlag for å kunne fatte beslutninger i forhold til studentevaluering. Slik sett kan de endringene som er foretatt i ved caseinstitusjonen som et resultat av dette forskningsprosjektet forstås som at under-

søkelsen har en viss pragmatisk validitet. I siste kapittel kommer jeg nærmere inn på hvordan resultatene fra denne undersøkelsen er tatt i bruk ved case-institusjonen.

Et kritisk spørsmål til case-studier er hvorvidt funnene er *generaliserbare*. Yin (1994: 36) peker på at denne problemstillingen har vært en viktig hindring for bruken av case-studier fordi det hevdes at enkeltcase ikke gir grunnlag for generalisering. Yin understreker at denne kritikken bygger på et feilaktig grunnlag; man tar her utgangspunkt i en statistisk generalisering, noe som selvsagt ikke lar seg gjennomføre i en case-studie. Det er derimot mulig å foreta en *analytisk* generalisering. Det vil si at man undersøker om det er visse allmenne trekk ved strukturer og prosesser i caset som kan tenkes å ha gyldighet til andre case eller situasjoner (Andersen 1997:128). Dette er spørsmål jeg vil diskutere i kapittel 10 på bakgrunn av resultatene av undersøkelsen.

5. Praktiseringen av studentevaluering

5.1. Innledning

I dette kapittelet fokuseres delproblemstilling 1: Hva foregår av studentevaluering, og i tilfelle – hvordan foregår den? Et *første* spørsmål i den forbindelse er om det faktisk foregår så lite studentevaluering ved case-institusjonen som rapporteringen indikerer: Som nevnt i kapittel 1, viste stikkprøver fra årene 1995 og 1998 at det var en forholdsvis liten andel av lærerne som rapporterte at de gjennomførte studentevaluering. Dette kan selvsagt være en riktig indikasjon på omfanget av studentevaluering ved institusjonen, men de lave tallene kan også skyldes underrapportering fordi lærerne kanskje ikke husker å rapportere eller bryr seg om å gjøre det. En eventuell underrapportering kan også skyldes at enkelte lærere bruker mer uformelle og muntlige framgangsmåter enn de ”offisielle,” og derfor ikke rapporterer det som gjennomført studentevaluering. Som understreket i kapittel 4.2 vil ikke en intervjuundersøkelse slik som denne med et lite utvalg, kunne gi sikker viten med hensyn til i hvor stor grad studentevaluering faktisk blir gjennomført, men den kan gi visse indikasjoner på om tallene fra rapporteringene gir et riktig bilde eller ei.

Et *andre* spørsmål dreier seg om hvorvidt det har utviklet seg andre tilnærminger til studentevaluering enn de som er formalisert fra case-institusjonens side. Før undersøkelsen ble påbegynt hadde jeg oppfanget utsagn om at prosedyren som var introdusert ved institusjonen ikke fungerte så godt i forhold til hovedinstrumentundervisningen. Jeg var derfor interessert i å undersøke om det er blitt utviklet andre framgangsmåter enn å evaluere ved hjelp av et anonymt spørreskjema ved slutten av studieåret, fordi det ville kunne gi ideer til videreutvikling av studentevalueringsprosedyrer innenfor høyere musikkutdanning.

Som vist i kapittel 2 diskuteres det i evalueringslitteraturen hva studentene kan og bør evaluere. Et *tredje* spørsmål er derfor hvilke sider ved hovedinstrumentundervisningen det er som i praksis blir evaluert ved case-institusjonen. Det er her også interessant å se om det er samsvar mellom det studentene blir oppfordret til å evaluere, og hva de faktisk evaluerer eller eventuelt bevisst lar være å gi tilbakemeldinger på.

Et *fjerde* spørsmål dreier seg om hvorvidt studentene benytter seg av anledningen til å evaluere forutsatt at de blir tilbudt muligheten, eller om de velger å la være. Hvis studentene

av en eller annen grunn velger å ikke evaluere undervisningen, faller hele hensikten med studentevalueringen bort. Spørsmålet om studentene faktisk gir tilbakemeldinger, berører derfor selve studentevalueringens "raison de être".

En formativ studentevaluering er bare et diagnostisk verktøy som kan hjelpe læreren til å se om noe trenger å forbedres; evalueringen i seg selv fører ikke nødvendigvis til endring. Et *femte* spørsmål er derfor hva som skjer i etterkant av studentevalueringen — har lærerne noen strategier eller en beredskap for hvordan den skal følges opp?

Presentasjonen og diskusjonen av resultatene i dette kapitlet tar utgangspunkt i disse fem spørsmålene. Framstillingen av resultatene bygger på intervjupersonenes beskrivelser av hvordan studentevalueringen foregår i praksis. Som diskutert i kapittel 4, kan man ikke uten videre trekke slutninger om "virkeligheten" ut fra disse beskrivelsene. Det intervjupersonene sier kan være påvirket av at de ønsker å forstå eller framstille det som skjer på bestemte måter, og det kan også være påvirket av at de ikke husker i detalj hvordan ting har foregått en tid tilbake. I og med at jeg har intervjuet noen lærer-studentpar, har jeg i de tilfellene hørt to beskrivelser av den samme praksisen. Dette gir en mulighet for å se hvor jeg bør være forsiktig med hensyn til å trekke sikre konklusjoner om hva som "egentlig" foregår. Samtidig er det interessant i seg selv å få belyst hvorvidt studenter og lærere har den samme oppfatningen av det samme fenomenet.

5.2. Hva foregår av studentevaluering og hva slags tilnærminger brukes?

Jeg vil her først presentere hvordan hver enkelt lærer selv beskriver sin bruk av studentevaluering og de tilnærmingene som benyttes for å fange opp studentenes synspunkter på undervisningen. Disse ulike praksisene vil så bli kategorisert ut fra hva slags tilnærminger eller kombinasjoner av tilnærminger som benyttes. Deretter presenterer jeg studentens beskrivelser og diskutere hvorvidt disse samsvarer med lærernes. Tidspunktet for når evalueringene foregår er også en del av spørsmålet om hva slags tilnærminger som brukes, og dette vil bli behandlet i avsnitt 5.2.3.

Det er ikke gitt at alle tilnærmingene til å fange opp studentenes synspunkter som beskrives av lærerne vil kunne betraktes som studentevaluering av undervisning. For å besvare det første spørsmålet som presenteres i dette kapitlet; hva som foregår av studentevaluering, må disse tilnærmingene vurderes i forhold til definisjonen av studentevaluering som er presentert i kapittel 1.3. Denne vurderingen gjøres i avsnitt 5.6, og svaret på dette forskningsspørsmålet blir med andre ord presentert først der.

5.2.1. Lærernes beskrivelser⁵

Lærer A oppgir at hun bruker NMHs standardskjema hver vår:

Jeg pleier å legge det fram på flygelet og skrive deres navn på for å oppmuntre dem til å ta sitt eksemplar og virkelig gå hjem og skrive. Jeg synes det er en måte å ”pushe” på dem [slik at de fyller ut skjemaet]...

Hun oppfordrer også studentene til å skrive kommentarer på baksiden eller legge ved egne ark, hvis de vil skrive mer. Hun sier videre at hun pleier å forsikre dem om at de kan skrive alt de tenker på, men ber dem uttrykke seg vennlig når de kritiserer. Hennes erfaring er at hun får en del tilbakemeldinger, men hun uttrykker skuffelse over at det likevel er mange som ikke leverer et utfylt skjema til henne. Lærer A presiserer at hun i tillegg til å bruke standard-skjemaet aktivt og bevisst, også oppfordrer studentene til å si fra til henne underveis, hvis det er noe de ikke er fornøyde med: ”Jeg vil for enhver pris ha tilbakemelding hele tiden, og jeg tror at mine timer preges av en god dialog.” Hun oppgir at mange av hennes studenter gir henne slike muntlige tilbakemeldinger.

Lærer B sier at han forsøker å bruke skjemaet, men at studentene er lite villige til å fylle det ut:

Det første året skjemaene kom, så fikk jeg litt tilbakemeldinger. Det var veldig nyttig. Og jeg har hatt disse skjemaene i år også og prøvd å snakke på dem, men i år har det ikke vært noen vilje til å gi noe tilbake. De sier at ”Alt er bra” og ”Jeg har ikke noe å si” og slik. [...] Jeg har prøvd å få dem til å gi dem [skjemaene] tilbake, men jeg får dem ikke *til* dem engang.

Han gir uttrykk for at han gjerne skulle ha fortsatt med å bruke skjemaene fordi han fikk nyttige tilbakemeldinger, men at studentene ikke vil fylle dem ut, og ikke en gang vil ta imot skjemaene. Han oppgir at han innimellom gjennomfører muntlige evalueringer, men sier at det ikke foregår systematisk, men etter innfallsmetoden, som han uttrykker det, og som innskudd i undervisningen. Han presiserer at det bare er i spesielle tilfeller han har slike samtaler med studentene, fordi han føler at det er så knapp tid til undervisningen at han forsøker å unngå for mye prating på timene. Han eksemplifiserer hva han mener med spesielle tilfeller på følgende måte:

⁵ Lærer J inngår ikke i dette materialet siden han ikke underviste i hovedinstrument på dette tidspunktet. Se kapittel 4.3.

Hvis man har nådd et resultat og jeg føler at det har gått litt snirklete, da spør jeg dem om de i ettertid kan se at jeg kunne ha sagt noe, slik at de slapp disse omveiene til et mål, for det er ofte lettere å skue tilbake. Og også de som har gått ut herfra og tatt eksamen, i hvilken grad de kan se studiene som en helhet og se hovedtrekkene i sin utvikling.

Ut fra eksemplet virker det som om han først og fremst har slike evalueringssamtaler i etterkant av et undervisningsforløp, og han begrunner dette med at det da er lettere å se hva som burde vært gjort annerledes. Det synes også som om han føler seg nødt til å nedprioritere eventuelle samtaler om undervisningen på grunn av tidspress.

Lærer C sier at hun tidligere har brukt skjemaet, men at ikke mer enn stort sett halvparten av studentene har levert det tilbake utfyllt. Hun har derfor sluttet å bruke det og gjennomfører i stedet muntlige evalueringer, noe hun gir uttrykk for er svært viktig for henne. Hun sier at hun opplever at hun har en såpass bra dialog med studentene at hun er i stand til å spørre studentene direkte, ansikt til ansikt om hva de synes om undervisningen:

Ved slutten av et semester eller studieår, så sier man "Kanskje vi skulle snakke litt om hva du har lært dette året og hvordan det har vært?" Og jeg spør rett og slett "Er det noe ved undervisningen du synes du ville hatt *annerledes*?" Det enkle ordet der, altså.

Slike samtaler sier hun at hun i prinsippet har med alle sine studenter, "...men det kan jo bli litt ad hoc".

Også *Lærer D* er opptatt av å samtale med studentene om undervisningen og om forholdet mellom seg og dem "slik at vi har det klart", som han uttrykker det.. Til forskjell fra lærer B, som helst ikke vil bruke av undervisningstiden til å snakke, så er lærer D opptatt av å samtale mye om studiet med studentene på timene. I slike samtaler hender det at de også kommer inn på hvordan undervisningen fungerer, og han sier at han inviterer studentene til å komme med tilbakemeldinger på undervisningen "til enhver tid." I tillegg organiserer lærerne som underviser dette instrumentet felles møter med studentene en gang i semesteret hvor de oppsummerer det om har skjedd det halvåret:

Lærer D: Da stilles ordet fritt, og av og til kommer det opp noe, at nå er de litt misfornøyd med et eller annet, og da forsøker vi å tenke igjennom det eller snakke igjennom det og se hva det er for noe.

IMH: Så det gjør dere nokså systematisk, slik at en del av møtet innebærer at de skal vurdere hva de har fått ut av semesteret?

Lærer D: Ja, det pleier vi å gjøre, og det går på hvordan har dette semesteret vært: Har det vært en god stemning eller en dårlig stemning? Hvordan har undervis-

ningen vært, hvordan har orkesterprosjektene fungert, og hvordan har ensembletimene fungert osv.

Det framgår her at lærerne som underviser på samme instrument samarbeider om å gjennomføre systematiske muntlige evalueringer, men da med hele studentgruppen samlet. Mer individuelle tilbakemeldinger har studentene mulighet for å gi i samtaler med lærer D på undervisningstimene, men det synes som om det er opp til studenten om samtalen skal ta en slik retning. Lærer D sier at han bare har brukt skjemaet en gang, men sluttet med det fordi studentene ikke syntes noe om denne måten å gjennomføre evaluering på.

Lærer E, derimot, sier at han bruker skjemaet hvert år. I tillegg oppfordrer han studentene til selv å ta opp eventuelle problemer muntlig:

Men uavhengig av det der [skjemaet], så ber jeg dem si fra hvis det er noe som de synes mangler. Vi kan jo ikke *alt*, da. Man kan jo ikke vite *alt*, hvis du skjønner. [...] Da kommer de personlig til meg og sier at de synes det og det og det.

Han sier også at han en gang iblant spør studentene direkte hva de synes:

... sånn litt på "feelingen," ikke noe spesielt skjema på det. Jeg bare spør en gang imellom "Hvordan synes du det går? Får du lært det du skal? Hvordan har du det i studiet?" osv. Da kan det komme fram noen småting. Det kan være godt for han eller henne og for meg.

Også *Lærer F* bruker skjemaet hvert år, men hun beklager seg i likhet med de andre lærerne over at det er få studenter som leverer skjemaene tilbake. Hun sier at hun da inviterer til en samtale om undervisningen: "Når de ikke leverer inn skjemaer, så har jeg sagt at da prater vi heller om det. Det er naturlig." Men uansett om studentene leverer skjemaet eller ikke, forsøker hun å få til samtaler med alle studenter, hvor man også kan komme inn på undervisningen:

Jeg har alltid forsøkt å få til en eller annen samtale. Det kan jo by seg helt naturlig på en time at det blir en betoelse av noen art, og at man har en åpen tone, og at man da plutselig kan komme inn på forskjellige ting. Fordi ofte når man avtaler at "Nå skal vi ha en samtale", så blir det ikke alltid det resultatet man ønsker.

Lærer G sier at han bare har brukt skjemaene sporadisk:

... fordi slik som jeg opplever at min undervisning er, som jo da ikke er verken gruppe- eller klasseundervisning, så mener jeg at hvis ikke kommunikasjonen mellom lærer og student er såpass god at man kan ta disse tingene fortløpende, så fungerer ikke undervisningen. Da føler jeg på en måte at den evalueringen gjøres *kontinuerlig*, og at man har en dialog rundt det, hva som fungerer og ikke fungerer.

Det forefaller som om han mener at skriftlige evalueringer er unødvendige i denne formen for undervisning fordi en velfungerende hovedinstrumentundervisning forutsetter at lærer og student har en så god kommunikasjon at eventuelle problemer tas opp fortløpende. Det er ikke noe man venter med å ta opp og uttrykker i skriftlig form. Han har også erfart at studentene er uvillige til å bruke skjemaet. Når jeg spør om han oppfordrer studentene i klartekst til å komme med tilbakemeldinger, så svarer han benektende på det, men sier at han håper at de skal forstå at det er mulig å komme med korreksjoner, fordi han så tydelig signaliserer at han ikke forventer at de skal ”adlyde” alt han sier:

I det ligger det kanskje en spore fra meg til dem om at de skal tenke kritisk på både hva jeg sier og undervisningsformen. Men jeg begynner vel ikke akkurat så veldig konkret med å snakke om slike ting, det gjør jeg ikke. Ønsket er at man skal vinne tillit, kort og godt, fordi jeg tror at veldig mye av det man gjør har med tillit å gjøre og kommunikasjon, det at man kan snakke sammen. [...] Så jeg forsøker å få til en kommunikasjon, og at det er det som i sin tur kanskje kan bidra til at denne studentvurderingen går mer eller mindre parallelt med alt det vi gjør.

Lærer H sier at han bruker evalueringsskjemaene i gruppefag, men ikke i tilknytning til hovedinstrumentundervisningen, ”... og jeg må bare si at i soloundervisningen fungerer ikke de. Jeg bruker dem ikke.” Han mener altså at det ikke er mulig å bruke skjemaene i hovedinstrumentundervisningen, og han bruker etter eget utsagn heller ikke andre former for systematisk studentevaluering i dette faget:

Jeg må innrømme at jeg driver ikke med noen form for evaluering ut over den feedback som jeg synes jeg får fra studentene i det daglige, dels på timen og dels i daglig omgang.

Jeg tolker det slik at lærer H mener at han ikke har behov for å be spesielt om evalueringer fra sine studenter, fordi han likevel vil få tilbakemeldinger fra dem i og utenfor undervisningstidene. Jeg spør ham om han betrakter dette som en form for studentevaluering, hvorpå han svarer: ”Jo, kanskje? Det evalueres jo i enhver menneskelig relasjon, og dette er en menneskelig relasjon.” Han sier at han opplever at han har en åpen og god kontakt med studentene, og at de blir hørt i rimelig grad. Han forteller at det hender at han får innspill eller kommentarer fra studentene, men ”... jeg opplever jo også veldig ofte at studentene er litt som fugleunger med nebbet åpent...” Dette forstår jeg som at studentene stort sett ikke kommer med så mange ønsker og innspill til forandringer. Han sier videre at ”...det kunne sikkert ha skjedd oftere” at han stiller åpne spørsmål til studentene om hva de ønsker og hvordan de opplever undervisningen, men han sier samtidig i intervjuet at ”... [d]et har ikke vært min måte å undervise på”. Vi ser her at han bruker uttrykk som at han ”innrømmer” at han ikke driver

med studentevaluering, og at det ”kunne sikkert skjedd oftere” at han ba om tilbakemeldinger. Jeg har inntrykk av at disse utsagnene snarere er et uttrykk for at han opplever det som en forventning *fra andre* til ham som lærer at han skal bruke studentevaluering og be om tilbakemeldinger, enn som et uttrykk for hans egen oppfatning. Han knytter ikke forventningen eksplisitt til Departementets påbud, og det kan tenkes at den like gjerne er knyttet til meg som intervjuer fordi jeg med min fagbakgrunn, oppfattes som en representant for slike forventninger (jfr. kapittel 4.9).

5.2.2. Ulike tilnæringer til studentevaluering

Som det framgår av beskrivelsene ovenfor tar hovedinstrumentlærerne i dette materialet i bruk forskjellige tilnærming til dette å gi studentene mulighet for å gi tilbakemeldinger på undervisningen. Disse kan deles inn i fire grove kategorier med noen varianter. Jeg vil i kapittel 5.6 diskutere om alle disse tilnærmingene fyller kriteriene for å kunne betraktes som studentevaluering av undervisning. Først etter denne diskusjonen er det mulig å gi et svar på det første forskningsspørsmålet i dette kapitlet, i hvor stor grad det foregår studentevaluering ved case-institusjonen.

1. Tre av de åtte lærerne sier at de fortsatt bruker case-institusjonens *standardiserte evalueringsskjema* ved slutten av studieåret, mens de andre fem enten har sluttet å bruke det, bare bruker det sporadisk, eller aldri har brukt det. Intervjuene bekrefter dermed inntrykket av at den formaliserte prosedyren ikke mange tilfeller ikke brukes av hovedinstrumentlærerne. I kapittel 6 skal jeg komme nærmere inn på de prosedyrene som er formalisert ved case-institusjonen og diskutere hvorfor det øyensynlig ikke oppfattes som hensiktsmessig av hovedinstrumentlærerne og/eller deres studenter. Ingen av lærerne har utviklet egne varianter av skriftlig studentevaluering.
2. En annen tilnærming som fem av lærerne oppgir å bruke, er å gjennomføre en *mundlig evaluering*. Det innebærer at læreren på et tidspunkt i klartekst spør studenten om hva han eller hun synes om undervisningen, studiet som helhet, sin egen framgang eller liknende. Noen av lærerne gjør dette i stedet for å bruke skjemaet, andre gjør det i tillegg til skjemaet. Denne formen for muntlig evaluering blir imidlertid gjennomført med forskjellig grad av systematikk; noen lærere gjennomfører slike samtaler med alle sine studenter, i gruppe eller enkeltvis, mens noen gjør det bare i de tilfellene hvor de ser et behov for det. Noen gjennomfører den med gitte mellomrom, for eksempel ved slutten av hvert semester, mens andre gjør det når situasjonen ligger til rette for det, eller når de opplever det som nødvendig.

3. En *tredje* tilnærming som tre av lærerne sier at de tar i bruk er å *gi studentene en generell oppfordring om å gi tilbakemeldinger*, slik som lærer A, D og E gjør: Når studenten begynner hos læreren sier vedkommende tydelig fra at han eller hun ønsker og forventer at studenten tar opp eventuelle problemer når de måtte oppstå. Etter at denne oppfordringen er gitt, er det opp til studenten å ta initiativet.
4. En *fjerde* tilnærming er å *tilrettelegge for en god, fortløpende dialog*. Alle lærerne er opptatt av den betydning en god dialog med studentene har for å kunne få fortløpende tilbakemeldinger på undervisningen. Flertallet av dem gjennomfører i tillegg studentevalueringer ved bruk av skjemaet, gjennom muntlige evalueringssamtaler, eller de gir studentene eksplisitte oppfordringer om å komme med tilbakemeldinger ved behov (tilnærming 1-3). Lærerne G og H derimot, oppgir at den eneste formen for tilnærming de har til spørsmålet om studentenes mulighet for å gi tilbakemeldinger, er å aktivt forsøke å tilrettelegge for en god kommunikasjon med studentene i det daglige. Det er her underforstått fra lærerens side at studenten i den forbindelse kan ta opp problemstillinger i tilknytning til undervisningen.

De fire tilnærmingene som er beskrevet ovenfor dannet utgangspunktet når jeg bestemte hvilke læreres studenter jeg skulle intervjuer (jfr. kapittel 4.3.). Jeg var interessert i å høre studentenes oppfatninger og erfaringer med hensyn til hvilke muligheter de ulike tilnærmingene gir både for å få studentene til å benytte seg av anledningen til å tilbakemeldinger i det hele tatt, og for å gi ærlige og uttømmende tilbakemeldinger. Som nevnt ovenfor, legger alle lærerne vekt på å tilrettelegge for en god dialog (tilnærming 4), men til forskjell fra de andre lærerne benytter lærerne G og H seg kun av denne tilnærmingen. Jeg valgte derfor å intervjuer tre av lærer *Hs* studenter. Jeg valgte også tre av lærer *As* studenter, fordi hun bruker det standardiserte skjemaet (tilnærming 1) I tillegg gir hun studentene en generell oppfordring om å gi tilbakemeldinger (tilnærming 3). Videre valgte jeg tre av lærer *Cs* studenter, siden hun først og fremst benytter seg av muntlig evaluering (tilnærming 2), og gjennomfører slike samtaler med ”i prinsippet” alle sine studenter.

5.2.3. Studentenes beskrivelser

Som vi så ovenfor, sier lærer *A* at hun dels ber studentene til å fylle ut evalueringsskjemaet, dels at hun i klartekst oppfordrer dem til å ta opp eventuelle problemer eller ønsker om forandring. Når jeg intervjuet hennes studenter (a1, a2 og a3) kom det fram et noe annerledes bilde: Verken student a1 eller a2 kan huske å ha fått noe evalueringsskjema, mens student a3

sier at hun har fått det og fylt det ut. Student a1 kan heller ikke huske å ha fått noen direkte oppfordring til å gi tilbakemeldinger til læreren. Hun sier at hun likevel føler at lærer A er åpen for at hun kan komme med synspunkter på undervisningen, noe hun også har gjort noen ganger, men hun presiserer at det er hun som har måttet ta initiativet. Både student a2 og a3 derimot, sier at lærer A har oppfordret dem til å ta opp ting de ønsker annerledes. Student a3 sier at læreren allerede fra første time gjorde det klart at hun ønsket tilbakemeldinger på undervisningen, og at hun tar imot både ris og ros. Etter det har det imidlertid vært opp til studenten selv å ta initiativet. Også student a2 bekrefter at lærer A eksplisitt har bedt henne om å ta opp eventuelle problemer med henne:

...[hun er] absolutt veldig klar på at hun ønsker at du skal si fra hvis det er noe som er galt. [...] Hun har ettertrykkelig sagt fra at ”Du *må* si fra”, og det har jeg gjort flere ganger.

Vi ser at av de tre studentene er det bare a3 som bekrefter lærer As beskrivelse av at hun deler ut evalueringsskjemaet hver vår, mens både a2 og a3 bekrefter at de har fått direkte oppfordringer om å ta opp eventuelle problemer. Student a1s beskrivelse av sine erfaringer, derimot, samsvarer ikke med det lærer A sier om sin evalueringspraksis i forhold til noen av tilnærmingene. Jeg skal komme tilbake til spriket mellom lærernes og studentenes beskrivelser i avsnitt 5.7.

Som vi så tidligere sier *lærer C* at hun nå har gått bort fra å bruke evalueringsskjemaet, men at hun er opptatt av å gjennomføre muntlige evalueringssamtaler med studentene. Både student c1 og c2 har opplevd at lærer C har gitt dem evalueringsskjemaet tidligere i studiet, mens student c3 ikke kan huske å ha fått noe skjema. Ingen av dem kan erindre seg at lærer C har bedt dem spesielt om å evaluere undervisningen muntlig. Som nevnt tidligere sier lærer C at hun i prinsippet gjennomfører evalueringssamtaler med alle studenter, men at det kan bli litt ”ad hoc”, som hun uttrykker det. De tre studentene som jeg har intervjuet kan ha falt utenfor dette systemet, men det kan også tenkes at disse samtalene har hatt en såpass uformell karakter, eller har vært flettet inn i andre diskusjoner de har hatt om undervisningen, slik at studentene ikke husker dem som spesielle evalueringssamtaler. Både student c2 og c3 sier imidlertid at de opplever lærer C som veldig åpen for innspill, og at de oppfatter det som underforstått at de kan ta opp ting de ikke er fornøyde med. Student c1 synes derimot å oppfatte situasjonen noe annerledes, og sier at hun ikke opplever at hun har blitt særlig oppmuntret av læreren til å si fra underveis.

Den tredje læreren hvis studenter jeg intervjuet, *lærer H*, oppgir at han ikke bruker evalueringsskjemaet, og han gjennomfører heller ikke muntlige evalueringer, eller gir

eksplisitte oppfordringer til studentene om å gi tilbakemeldinger ved behov. Lærer Hs studenter bekrefter at han ikke direkte har spurt om tilbakemeldinger, men to av dem har erfaring med at han har gitt dem evalueringsskjemaet på et tidligere tidspunkt i studiet. Student h2 forteller at han fylte det ut det første året, men at han det andre året ba om at de heller skulle ta det muntlig:

IMH: Så du syntes det føltes bedre for deg å ta det muntlig?

Student h2: Ja, men nå ble det ikke noen svær gjennomgang, det gjorde det ikke.

IMH: Hvordan foregikk det?

Student h2: Husker jeg det? Det var vel en blandning av at han sa litt om meg, og jeg husker ikke om jeg sa så mye om undervisningen, det var stort sett greit. Det var ikke noen svære greier.

Også student h3 forteller at han har hatt en slik evalueringssamtale med lærer H:

Vi snakket en del på siste timen om hva vi hadde gjort i dette semesteret, men det ble veldig gjensidig på en måte, han tok både positiv og negativ kritikk og ga meg det samme.

Ut fra studentenes beskrivelser synes lærer H å ha benyttet seg også av muntlige evalueringssamtaler, selv om han ikke nevner dette i sin egen beskrivelse. Det kan tenkes at han ikke oppfatter dette som en evalueringssamtale, men som en normal og integrert del av undervisningsprosessen. Både student h3 og h1 sier at de har hatt diskusjoner om undervisningen med læreren, og alle tre studentene sier at de forstår lærer H dit hen at de kan komme med eventuelle kommentarer og kritikk, selv om han ikke direkte oppfordrer dem eksplisitt. Det virker med andre ord som om hans intensjon om at en god, fortløpende dialog om undervisningen vil åpne for tilbakemeldinger, fungerer etter hensikten.

5.2.3. Når foregår evalueringen?

Et eksemplar av det standardiserte evalueringsskjemaet blir oversendt til lærerne i slutten av hvert studieår med oppfordring om å kopiere det og dele det ut til studentene. I den grad skjemaet benyttes av hovedinstrumentlærerne (tilnærming 1), er det på det tidspunktet de deler det ut til sine studenter. Ingen av lærerne gir noen kommentarer som tyder på at de setter spørsmålsteget ved nytten av å ha den skriftlige evalueringen til slutt i studieåret.

Når det gjelder muntlige evalueringssamtaler (tilnærming 2) er det som vi har sett et par av lærerne som tar initiativet til en samtale med studentene ved slutten av hvert semester. I

de andre tilfellene hvor lærerne oppgir at de gjennomfører muntlige evalueringer, synes tidspunktet å velges mer intuitivt. Et eksempel på dette er lærer Es svar på mitt spørsmål om *når* han tar initiativ til en slik samtale:

Lærer E: Det jeg tar det på, er stemningen. Er det en god stemning så føler jeg at da er det bra. Hvis det er dårlig stemning er det et eller annet som er i veien.

IMH: Og da lufter du ut?

Lærer E: Da prøver jeg å høre hva det er for noe. Det trenger jo ikke ha noe med meg å gjøre. Det kan jo være noe helt annet, kjærlighetssorg eller...

I dette tilfellet viser han til tilfeller hvor han opplever at det er noe i veien. Tidligere i intervjuet forstår jeg ham slik at han spør stort sett alle sine studenter om hvordan de synes det går osv., slik som vist i avsnitt 5.2.1., men også i disse tilfellene velger han tidspunktet "...sånn litt på feelingen", og han gjennomfører dermed ikke evalueringssamtalen til faste tider. Også lærer F var, som vi så i samme avsnitt, inne på at hun helst venter på en passende anledning i stedet for å ha slike samtaler til faste tider.

Det synes med andre ord som om flere av lærerne foretrekker å ha friheten til å velge tidspunkt selv for når den muntlige evalueringen skal foregå, og at valget av tidspunkt skjer ut fra en fornemmelse av at det kan være hensiktsmessig eller nødvendig å ha en samtale med studenten.

Når det gjelder tilnærming 3 og 4 vil det i realiteten være studenten som avgjør tidspunktet.

5.3. Hva evaluerer studentene?

I prinsippet er det mange forskjellige sider ved undervisningen, studentenes læring og studiesituasjonen totalt, som kan gjøres til gjenstand for evaluering. Det kan imidlertid tenkes at det eksisterer usynlige grenser for hva læreren ønsker eller aksepterer skal bli evaluert, eller for hva studenten ønsker eller våger å evaluere. Ut fra dette er det interessant å se hva studentene blir *tilbudt* å evaluere dels gjennom skjemaet, og dels gjennom de muntlige evalueringene, men også hva studentene *velger* å evaluere eller lar være å kommentere.

I skjemaet blir studentene bedt om å komme med evalueringer knyttet til fire områder, i tillegg til en helhetsvurdering (se vedlegg 1):

1. Det faglige innholdet i undervisningen.
2. De sosiale/menneskelige sidene av undervisningen. Dette konkretiseres i skjemaet

som ”atmosfære/stemming på timene, kommunikasjon mellom deg og lærer.”

3. Sammenhengen i studiet.

4. Studentens egen innsats.

Når det gjelder de *muntlige* formene for evaluering, virker det som om lærerne spør nokså åpent om studentenes synspunkter på selve undervisningen. Et typisk eksempel i så henseende er det spørsmålet lærer C sier at hun pleier å bruke: ”Er det noe ved undervisningen du synes du ville hatt *annerledes*.” Det er her helt opp til studenten å velge hva han eller hun skal ta opp. Det innebærer at man kan få fram synspunkter på andre sider ved undervisningen i vid forstand enn de som tas opp i evalueringsskjemaet. Eksempler på temaer som lærerne sier de har opplevd at studentene kommer inn på i muntlige evalueringssamtaler, er progresjon, bruken av ros og kritikk, grad av styring, måten undervisningen blir organisert på m.m. Dette er spørsmål som faller innenfor det man kan kalle pedagogisk/metodiske sider ved undervisningen (jfr. kapittel 2.2.3.). Dette at lærerne i stor grad stiller åpne spørsmål kan også tolkes dit hen at studenten kan ta opp sider ved lærerens atferd eller det sosiale samspillet, tilsvarende spørsmål 2 i skjemaet, men det synes som om lærerne i liten grad fokuserer eksplisitt på denne typen temaer. Dette til tross for at de i mange tilfeller gir uttrykk for at de er opptatt av nettopp stemningen på timene, ”kjemien,” eller hvordan de nå velger å uttrykke det. Lærer D ser imidlertid til å utgjøre et unntak i så henseende, slik han beskriver fellesmøtene som han og kollegene har med alle studentene. Her stiller lærerne en del konkrete spørsmål til studentene omkring hvordan de opplever stemningen og kommunikasjonen.

Det synes som om lærerne generelt er langt mer konkrete når det gjelder å be studentene evaluere egen innsats og framgang og hvordan de opplever studiet. Som vist tidligere pleier for eksempel lærer D å spørre sine studenter om hvordan de synes det går, om de får lært det de skal og hvordan de har det i studiet. Lærer E gir en illustrasjon på hvordan en slik samtale kan fortone seg:

I det hele tatt det å ta opp med dem hvordan de føler at progresjonen er, og om de synes det er tungt. Og så sier de ”ja”, og så sier jeg at ”det må du regne med. Det er en helt normal sak å føle første år at du ikke helt strekker til” osv.

Slike spørsmål *kan* sies å fylle den samme funksjon som spørsmål 3 og 4 på evalueringsskjemaet. Det forutsetter i så fall at læreren bruker svarene aktivt til å reflektere over om det er noe som kan eller bør gjøres med undervisningen som et resultat av det som studenten sier, eller om spørsmålene har en mer ”terapeutisk” funksjon.

En ting er hva skjemaet eller lærerne spør om, en annen hva studentene velger å besvare eller ta opp. Som det framgår av avsnitt 5.4. er det et gjennomgående funn at studentene er forholdsvis tilbakeholdne med å besvare evalueringsskjemaet eller benytte muligheten for å komme med muntlige tilbakemeldinger. I de tilfellene hvor studentene faktisk gir tilbakemeldinger, begrenses dette til visse typer temaer, mens andre blir unngått. Det synes som om spørsmål knyttet til det faglige innholdet blir tatt opp til en viss grad. Eksempler som nevnes er at studenten sier fra til læreren at hun eller han ikke ønsker å tolke et stykke slik som læreren mener det bør tolkes, eller har synspunkter på det foreslåtte repertoaret. Det forekommer også at studentene gir tilbakemeldinger på lærerens måte å undervise og veilede på, slik som at studenten ber læreren om å være mer kritisk og direkte når hun eller han skal kommentere studentens spill, eller være mer strukturert med hensyn til planleggingen.

Flere av studentene nevner også hva de bevisst velger å *ikke* ta opp med læreren, verken skriftlig eller muntlig. Det gjelder det de oppfatter som problemer knyttet til lærerens væremåte eller til kommunikasjonen dem imellom, tilsvarende spørsmål 2 på skjemaet. I kapittel 7 skal jeg komme nærmere inn på hva årsaken kan være til at studentene unngår å kommentere slike forhold. Ett unntak her er imidlertid student h1 som forteller at hun og læreren har tatt opp denne typen problemer:

Det har skjedd noen ganger at vi begge to har vært irriterte på hverandre. Det har vært veldig mye dårlig spenning, og det fungerte ikke så bra. Og så begynte vi å snakke litt om dette, og da gikk det mye bedre.

Hun forteller videre at det er læreren som har tatt initiativet til å ta opp disse problemene, og at hun har vært veldig glad for at han gjorde det. Det kan tyde på at det er lettere for studentene å si sin mening også på slike områder hvis læreren selv tar initiativet og tydelig oppfordrer studenten til å si fra.

5.4. Benytter studentene seg av muligheten for å evaluere?

Det er en gjennomgående kommentar fra lærerne at det er vanskelig å få studentene til å levere utfylte skjemaer, eller til og med å få dem til å ta imot et skjema for utfylling. Dette er også en medvirkende årsak til at flere av lærerne har sluttet å bruke skjemaet. Lærer C nevner at hun ikke pleide å få tilbake skjemaer fra mer enn kanskje halvparten av studentene, og at hun derfor ikke så noen vits i å fortsette å bruke det. Flere av studentene jeg intervjuet, som har opplevd å få evalueringsskjemaer, gir også klart uttrykk for at de ikke ønsker å fylle ut

skjemaet. I neste kapittel skal jeg komme tilbake til mulige årsaker til at studentene i så stor grad ikke synes å ville bruke det.

Det synes imidlertid som om studentene heller ikke alltid benytter seg av de mulighetene som gis til å komme med *mundlige* evalueringer eller tilbakemeldinger, ut fra det lærerne forteller. Flere av studentene jeg har intervjuet bekrefter at de ikke har sagt noe særlig når de er blitt spurt, og heller ikke har benyttet seg av lærerens oppfordring om å ta opp problemer når det har vært aktuelt. Flere av læreren framhever at de bevisst prøver å markere overfor studenten at de setter pris på å få kommentarer og forslag til endringer fordi de er smertelig klar over at studentene kan være tilbakeholdne med å si noe som kan oppfattes som kritikk. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7.

Det finnes imidlertid uttak fra dette bildet: Et par av studentene er nokså tydelige på at de faktisk benytter seg av muligheten for å komme med tilbakemeldinger, og at de oppfatter det både som en rett og en plikt. En av studentene som gir uttrykk for en slik oppfatning er student c2 som uttrykker seg slik:

Jeg kommer med tilbakemeldinger hvis jeg føler at det trengs. Hvis jeg synes alt fungerer, så sier jeg ikke noe. Det synes jeg er en plikt man har som elev også. Jeg opplever at mange elever ... Hvis man ikke blir så god til å spille, hvis man ikke lærer, så blir det automatisk lærerens feil på en måte. Det tror jeg er veldig galt, fordi man må jo lære seg *selv*. Da får man ta initiativ selv, og har man noen konkrete forslag til læreren, så framfører man dem direkte.

Som det framgår av sitatet ovenfor har student c2 et meget bevisst forhold til sitt eget ansvar for å lære, og dette ansvaret innbefatter også at han må bidra til at undervisningen skal bli best mulig gjennom å komme med innspill og korrektiv til læreren.

5.5. Hvordan følges evalueringene opp?

Siden studentevalueringen ved case-institusjonen skal brukes formativt for å gjøre undervisningen best mulig for den enkelte student, er det interessant å se hva lærerne og studentene sier om hvordan evalueringene følges opp. Her skal jeg først og fremst ta opp spørsmålet om lærerne har noen strategier eller rutiner for hva de foretar seg i direkte forlengelse av evalueringen. I kapittel 7 skal jeg komme tilbake til spørsmålet om evalueringen får noen konsekvenser for undervisning.

Når det gjelder den *skriftlige* evalueringen synes det som om lærerne først og fremst følger den opp gjennom å reflektere over det som blir skrevet, eller som lærer C kort og

konsist uttrykker det: ”Jeg tar det til etterretning og tenker meg om neste gang.” Lærer A beskriver dette noe fylldigere:

Jeg leser mest igjennom så nøye jeg kan; hva kan jeg gjøre med dette, hvis de har noen synspunkter. Hva kan jeg forandre, hva kan jeg forbedre, hva kan jeg gjøre med min egen personlighet, hvis det er noe med *meg*. De kanskje synes at jeg snakker for lite om et eller annet. De kanskje synes at jeg snakker for mye om noe. Hva kan jeg gjøre med det? Det er mest opp til meg å lese det og gjøre noe med det. Noen få ganger har jeg også tatt opp et moment hvis eleven har sitt navn på skjemaet. Ellers synes jeg ikke det er min sak å gå inn og spørre, hvis jeg bare kjenner igjen håndskriften.

Denne læreren oppgir at hun hovedsakelig bruker evalueringen til å overveie for seg selv hva hun kan gjøre med tilbakemeldingene. Det er bare er i de tilfellene hvor studentens navn står på skjemaet som hun eventuelt tar opp med studenten det som har kommet fram. Jeg forstår det som om hun opplever det som vanskelig å henvende seg til studenten hvis evalueringen er besvart anonymt, selv om hun kjenner igjen håndskriften. Også andre lærere kommenterer at de noen ganger har følt behov for å diskutere evalueringer som de ikke vet hvordan de skal forstå eller takle, men at anonymiteten i den formaliserte evalueringen har hindret dem fra å kontakte studenten, selv om det vet godt hvem det er. Ingen av lærerne nevner muligheten for å ta opp de skriftlige evalueringene på klassesetimer eller liknende felles møteplasser. Det synes med andre ord som om de skriftlige evalueringene fungerer som en enveiskommunikasjon fra studenten til læreren, som så tenker igjennom det som er sagt og eventuelt gjør noen endringer som en konsekvens. Læreren gir ikke noen tilbakemelding til studenten på hvordan evalueringen er blitt forstått, og formidler ikke reaksjoner eller forslag til endringer tilbake til studenten. Flere av lærerne som også underviser i gruppefag, kommenterer at de der har mulighet for å ta opp med studentene synspunkter som er kommet fram gjennom den skriftlige evalueringen, men at dette oppleves som vanskelig når det gjelder hovedinstrumentundervisningen fordi studenten i prinsippet skal være anonym. Det oppleves som galt å vise at man har ”avslørt” studentens identitet, man kan derfor ikke gi til kjenne at man skjønner hvem som har skrevet hva, og man har derfor heller ingen muligheter for å diskutere det som er kommet fram.

Når det gjelder de *muntlige* evalueringene eksisterer ikke dette problemet, og her framgår det at lærerne gir respons til studenten på forslag, kommentarer og innspill. Responsen foregår nokså konkret og umiddelbart, uten noen form for meta-kommunikasjon rundt det som sies. Det synes for eksempel ikke som om lærerne først undersøker med studenten om de har oppfattet tilbakemeldingene på den måten studenten har tenkt, eller at de rutinemessig venter med kommentarer til de får tenkt over saken.

5.6. Oppsummering og diskusjon

Jeg skal her oppsummere og diskutere det som har kommet fram i undersøkelsen med hensyn til den første delproblemstillingen: Hva foregår av studentevaluering, og i tilfelle – hvordan foregår den?

Først er det behov for å ta noen forbehold om resultatene. I de tilfellene hvor jeg har intervjuet både en lærer og dennes studenter framkommer det et visst sprik i deres beskrivelser av hva som foregår av evaluering og hvordan den foregår. To av lærerne beskriver en mer omfattende evalueringspraksis enn det deres studenter har oppfattet, mens for en av lærerne er det motsatte tilfellet. Det manglende samsvaret kan skyldes tilfeldigheter, slik som at en student har vært fraværende på den tiden av året når skjemaene er blitt delt ut, eller det kan skyldes at den ene parten ikke husker helt hva som har foregått eller blitt sagt. Men årsaken kan også være at lærer og student har oppfattet en situasjon forskjellig, hvor den ene parten forstår det som foregår som en evaluering, mens den andre tolker det som en integrert del av den vanlige undervisningen med de dialoger og tilbakemeldinger som foregår der. De to partene vil ut fra dette kunne svare forskjellig i intervjusituasjonen når de får spørsmål om det foregår studentevaluering. Dette viser at det er nødvendig å tolke resultatene med forsiktighet, men det peker også på et problem som jeg skal komme tilbake til nedenfor, nemlig at studentevalueringene kan foregå så implisitt at den ene parten ikke er klar over at det er *det* som er ment å foregå.

Som vi har sett finnes det representert fire ulike tilnærminger til studentevaluering i materialet: å bruke det standardiserte evalueringsskjemaet, å foreta en muntlig evaluering, å gi en generell henstilling om tilbakemeldinger, og å tilrettelegge for en god, fortløpende dialog. Disse tilnærmingene representerer med andre ord både en skriftlig form og flere muntlige former, og de representerer ulike prosedyrer for å få tilbakemeldinger fra studentene. Disse prosedyrene varierer med hensyn til flere faktorer:

- a) Hvorvidt evalueringen foregår systematisk med hensyn til *tidspunkt*, for eksempel en gang per semester eller år, eller om den ikke foregår systematisk, men fortløpende eller når lærer eller student ser behov for det.
- b) *Hvem* tilbudet om å gi tilbakemeldinger omfatter; alle studenter eller bare de som læreren mener det er behov for å spørre.
- c) Hvem som *tar initiativet*, læreren eller studenten, med eller uten oppfordring fra læreren

Spørsmålet er hvilke av disse tilnærmingene som kan betraktes som studentevaluering av undervisning. Som diskutert i kapittel 1.3. er det nødvendig å avgrense studentevalueringsbegrepet fra mer dagligdagse forståelser og fra andre former for evaluering som foregår i utdanningssystemet. Jeg skal derfor diskutere de fire tilnærmingene i forhold til kriteriene for hva som kan regnes som studentevaluering som ble presentert i kapittel 1.3.: Resultatene av evalueringen skal kommuniseres til berørte parter, begge partene skal være klar over at det foretas en evaluering, og den skal gjennomføres med en viss grad av systematikk og struktur. Jeg skal også drøfte hvor hensiktsmessige disse tilnærmingene synes å være ut fra formålet om at studentevalueringen skal bedre undervisning og læring.

Når det gjelder *den skriftlige evalueringen* (tilnærming 1), oppfyller den uten tvil disse kriteriene, forutsatt at det benyttes systematisk med hensyn til at alle studenter som den enkelte lærer har faktisk får et skjema til utfylling. Det kan imidlertid diskuteres hvor hensiktsmessig den skjemabaserte evalueringen er som formativt virkemiddel siden det blant intervjupersonene var mange, både lærere og studenter, som velger å ikke bruke skjemaet. Dette skal jeg komme tilbake til i neste kapittel hvor den formaliserte studentevalueringen drøftes.

Den *muntlige evalueringen* (tilnærming 2) kan også oppfylle kriteriene, men i noen tilfeller synes det som om ikke begge parter er klar over at samtalen er ment som en evaluering. Det framgår også at slike muntlige evalueringer i mange tilfeller foregår nokså spontant og uten særlig systematikk verken når det gjelder tidspunkt eller hvem som skal omfattes av tilbudet. Mangelen på systematikk kan føre til at den muntlige evalueringssamtalen av flere grunner ikke fungerer som en fullgod studentevaluering. For det første gir det lite forutsigbarhet for studentene, de vet ikke om og når en anledning vil by seg til å ta opp eventuelle problemer, og de har derfor heller ikke mulighet for å forberede seg på å gi en evaluering. Ut fra diskusjonen i kapittel 1.6.2. om betydningen av et nært og tillitsfullt forhold mellom hovedinstrumentlærer og student, kan det tenkes at studentene har behov for å tenke igjennom på forhånd hva de skal ta opp, og hvordan de skal uttrykke seg, hvis evalueringen skal fungere mest mulig konstruktivt. Hvis evalueringsspørsmålene kommer overraskende på dem, kan det derfor tenkes at det ikke kommer noe særlig ut av samtalen. Studentenes fortellinger om slike samtaler bekrefter at dette kan være et problem. For det andre er det ikke sikkert at alle studenter som har behov for det, gis anledning til å evaluere undervisningen med en slik usystematisk tilnærming. Ut fra det lærerne sier, tar noen av dem initiativ til en muntlig evaluering først og fremst i de tilfellene der de ser at det er noe i veien, i stedet for å ha det som en fast rutine for alle studenter. Det stiller store krav til lærerens evne til å fange

opp signaler fra studentene. Lærer C forteller at hun har erfart at noen studenter er flinke til å skjule hva de synes, og at hun i ett tilfelle tok initiativ til en samtale altfor sent, noe som resulterte i at studenten byttet lærer. Det er også en fare for at lærere ubevisst kan vegre seg mot å be studenter de føler de ikke lykkes så godt med, om å gi tilbakemeldinger. Det er menneskelig å ville skjerme seg fra negativ kritikk, og det kan muligens hos noen føre til at man utsetter den muntlige evalueringen eller helt lar være, hvis man ikke har faste rutiner.

Når det gjelder *oppfordringer til studentene* om å si fra hvis det er noe (tilnærming 3), så kan dette neppe betraktes som en form for studentevaluering, fordi den mangler systematikk; det hele overlates til studentens initiativ. Den ene parten, i dette tilfelle læreren, kan også ha vanskelig for å oppfatte at det er en evaluering som foregår når studenten henvender seg. Forsiktige hentydninger fra studenten kan bli oversett og ikke bli oppfattet som det de er ment som, nemlig en oppfordring til å diskutere sider ved undervisningen som studenten oppfatter som problematiske. Det kan også være et problem for læreren å plutselig og uanmeldt bli konfrontert med studentens innspill og eventuelle kritikk. Mangelen på planmessighet gjør situasjonen lite forutsigbar for læreren, og det kan oppstå ubehagelige situasjoner og uhenksomme reaksjoner nettopp fordi læreren er uforberedt på at det skal komme kritikk der og da. Når situasjonen derimot er definert slik at begge parter vet at det er en evalueringssamtale som skal foregå, vil de være mentalt forberedt på at også problemer og kritikk kan tas opp, og det er mer legitimt ut fra konteksten å gjøre det. Denne tilnærmingen hvor studenten oppfordres til å ta opp eventuelle problemer ved behov, kan likevel ha sin verdi fordi den gir studenten et signal om at læreren er lydhør, og den gir en mulighet for å ta opp ønsker, behov og problemer *fortløpende*. Den kan derfor tenkes å fylle noe av den samme formative funksjonen som en mer systematisk studentevaluering. Det kan imidlertid diskuteres om denne tilnærmingen ikke er mest fruktbar som et *tillegg* til en mer systematisk, tydelig og forutsigbar studentevaluering, fordi da vet studenten at han eller hun vil bli gitt anledning til å ta opp mer kompliserte eller vanskelige problemer i regulerte former, hvor læreren dessuten er den som tar initiativet. Nå kan det argumenteres med at studenten må ta ansvar for egen læring, og derfor har et selvstendig ansvar for å ta opp eventuelle problemer. Som vi så er det også noen studenter, slik som c2, som svært bevisst ønsker å ta et slikt ansvar og benytter seg av henstillingen om å si fra. Diskusjonen om hvem som skal ha ansvaret for studenters og elevers læring er gammel (se for eksempel Jørgensen 2000), men den er blitt aktualisert her i Norge gjennom den vekt som nå blir lagt på det som nettopp benevnes ”ansvar for egen læring” (Bjørgen 1991). Studentevaluering kan uten tvil ses som en måte å overføre ansvar for egen læring til studentene; de må ta ansvar for å gi tilbakemelding til

læreren på forhold som har betydning for deres læring. Handal (1996) legger i sin håndbok nettopp vekt på at undervisningsevaluering ikke bare skal være lærerens ansvar, men et tiltak som både studenter og lærere skal gjennomføre i fellesskap. Ut fra en slik tankegang har studenten et selvstendig ansvar for å benytte de mulighetene som gis for å gi tilbakemeldinger med tanke på å få et best mulig studium. Men det å *bare* gi studentene en generell, åpen oppfordring om å si fra hvis det er noe, vil etter min mening i realiteten overlate nærmest hele ansvaret for studentevalueringen til studentene. Det kan diskuteres om det ikke er en ganske stor bør å legge på studentenes skuldre å på den måten forutsette at de *alene* skal ta dette ansvaret.

Når det gjelder den siste tilnærmingen, å *legge til rette for en god, fortløpende dialog* (tilnærming 4), så er dette noe alle lærere legger vekt på, men de fleste benytter seg også av andre tilnærminger i tillegg. En slik dialog kan uten tvil ha stor betydning for utviklingen av kvaliteten på undervisningen, særlig når den foregår individuelt, og den kan slik sett fungere formativt. Dette understøttes også av Tiberius & Billson (1991:75):

Research shows that both teaching and learning are enhanced by descriptive feedback that occurs in the course of interaction between teachers and students. This is true in the dyadic teacher-student relationship (as in tutoring or advising) and in the classroom group.

Den normale interaksjonen mellom hovedinstrumentlærer og student vil vanligvis gi mange nyttige tilbakemeldinger til læreren på hvordan undervisningen fungerer for studenten, uten at det kategoriseres som studentevaluering eller formaliseres på noen som helst måte. Også Handal (1996:23) er opptatt av at det må foregå en kontinuerlig dialog mellom student og lærer:

Hvordan skal en i lengden kunne drive god undervisning uten mer eller mindre kontinuerlig å være i en systematisk dialog med dem som deltar i undervisningen, om hvordan de opplever den i forhold til mine forestillinger om hvordan den skal være?

Selv om den fortløpende dialogen mellom lærer og student kan være et viktig virkemiddel for å forbedre undervisningen, så kan den neppe betraktes som en form for studentevaluering med mindre den også er *systematisk*, slik Handal understreker i sitatet ovenfor. Slik som lærerne i undersøkelsen beskriver denne tilnærmingen, omfattes dialogen ikke av en slik systematikk, og den gir heller ikke forutsigbarhet for partene. Den rammes derfor av de samme innvendningene som den tilnærmingen hvor læreren gir en generell oppfordring til studentene om å ta opp eventuelle problemer eller ønsker. Kriteriet om at begge parter skal forstå at det er en

evaluering som foregår er spesielt vanskelig å oppfylle når det gjelder den fortløpende dialogen. Student a1 er inne på dette når hun sier:

Det foregår jo i en slik sammenheng en dialog som på *en* måte, i *enkelte* tilfeller kan være en evaluering, men da må den på en måte oppfattes likt av begge parter for å *gjelde*.

I og med at dialogen ikke klart defineres som en evalueringssituasjon risikerer man at både lærer og student kan være uforberedt på det som kommer opp, med de problemer det kan medføre. Men hvis man i tillegg har rutiner som ivaretar en systematisk og kontrollert studentevaluering, vil både student og lærer vite at mer problematiske temaer kan tas opp i en slik sammenheng.

Denne diskusjonen gir grunnlag for å konkludere med hensyn til spørsmålet *om det foregår studentevaluering av hovedinstrumentundervisning*. Undersøkelsen indikerer at det foregår *noe* studentevaluering av hovedinstrumentundervisning ved case-institusjonen, men at dette virkemidlet ikke brukes av alle hovedinstrumentlærere, og den omfatter ikke alle studenter. Resultatene tyder på at den mangelfulle tilbakereporteringen til en stor del kan forklares med at den avspeiler at det faktisk ikke foregår studentevaluering, verken gjennom skjemaer eller gjennom andre systematiske former for evaluering. Det må imidlertid understrekes at dette *ikke* innebærer at studentene er uten mulighet til å gi tilbakemeldinger til sine hovedinstrumentlærere, snarere tvert imot. Resultatene tyder på at det er svært vanlig at det foregår en fortløpende dialog om undervisningen, og at lærerne i mange tilfeller også direkte oppfordrer sine studenter til å si fra hvis det er noe de ønsker annerledes eller opplever som problematisk. Slik sett gir den individuelle hovedinstrumentundervisningen langt bedre vilkår for studentene når det gjelder å ha innflytelse over sin studiesituasjon enn gruppe- og auditorieundervisning. Om de faktisk benytter seg av denne muligheten er en annen diskusjon som jeg kommer tilbake til nedenfor.

Som nevnt ovenfor gjennomføres den *muntlige* evalueringen i mange tilfeller for usystematisk til at den kan tjene som en studentevaluering i den betydning som legges til grunn i denne undersøkelsen. Med enkle midler vil den imidlertid kunne fungere som en strukturert og hensiktsmessig form for studentevaluering. Forutsetningen her er at den planlegges og varsles for studenten slik at begge parter kan forberede seg, og at den gjennomføres for alle studenter og med en viss regelmessighet. Dette betyr selvsagt ikke at læreren skal la være å spørre studenten ”utenom tur” hvis han eller hun merker at noe ikke stemmer. Både slike spontane spørsmål, oppfordringer om å gi tilbakemeldinger, og tilrettelegging for en god dialog er viktige virkemidler for å gjøre undervisningen best mulig for studenten, men de

trenger å kompletteres med mer strukturerte tilnærminger. Dette understrekes også av student a1:

Student a1: Men det foregår jo en kontinuerlig ... All hovedinstrumentundervisning er en kontinuerlig vurdering.

IMH: Også av læreren og undervisningen, mener du?

Student a1: Ja, nesten. Hvis læreren er empatisk nok til å ta det inn, så vil vedkommende fange opp veldig mye i løpet av en time.

IMH: Uten at man trenger å sette ord på det?

Student a1: Men det vil være usagt. [...] Du kommer såpass nær innpå et menneske at hvis du har ganske bra ”sensorer”, så vil du ha mulighet til å finne ut veldig mye om hvordan ting ligger an, det vil jeg påstå. Men kanskje nettopp *derfor* hadde det vært veldig greit å kunne sette seg ned og snakke ordentlig, eller å si noe med rene ord en gang imellom. Det blir veldig mye usagt, og i hvert fall når det er to kvinner inne i bildet. Vi sender så mange meldinger, og vi mottar kanskje flere enn de som blir sendt, slik at det kunne vært greit å få sagt det *ordentlig* en gang, fordi det kan av og til bli litt mye føling.

Student a1 framhever her at hovedinstrumentlæreren har gode muligheter for indirekte å fange opp signaler fra studenten fortløpende og dermed få nødvendig informasjon om hvordan undervisningen fungerer og oppleves. Samtidig kan all denne uuttalte og indirekte kommunikasjonen trenge korrektiver. Dette understreker betydningen av at det foregår mer strukturerte samtaler om undervisningen i tillegg.

Et av spørsmålene jeg var opptatt av ved starten av undersøkelsen var om lærerne har funnet *alternativer* til den skriftlige, skjemabaserte evalueringen som gjennomføres ved slutten av studieåret. Det synes her som om nettopp den muntlige evalueringen kan være et slikt alternativ under forutsetning av at den systematiseres og struktureres, siden flere av lærerne opplever at den passer mer naturlig inn i deres undervisningsstil enn en skriftlig evaluering. Tatt i betraktning de mange mulighetene for å gjennomføre studentevaluering som finnes, og som skisseres i for eksempel Handals (1996) håndbok, er det likevel noe skuffende at det ikke framkommer flere ulike tilnærminger i bruk. Det kan virke som om studentevaluering i stor utstrekning oppfattes som synonymt med bruk av spørreskjemaer, og man har derfor ikke har gjort forsøk på å utvikle alternativer når man erfarer at det ikke fungerer så godt å bruke skjemaet.

Som vi har sett gjennomfører de lærerne som bruker en skriftlig evaluering denne ved slutten av året. Det skyldes sannsynligvis at det er på det tidspunktet skjemaene med følgebrev er blitt sendt ut til lærerne. Det framgår også at noen av lærerne gjennomfører

muntlige evalueringer mot slutten av et semester eller år, eller etter et undervisningsforløp. Dette bekrefter Handals påstand (1996) om at det er en vanlig tankegang at studentevalueringen må skje i *etterkant*; man kan ikke evaluere før man er ferdig med det som skal evalueres. Det kan imidlertid diskuteres om det er hensiktsmessig å vente til slutt når evalueringen skal brukes til å forbedre undervisningen for den samme studenten eller studentgruppen. Som vist i kapittel 2.2.4 anbefales det at man gjennomfører studentevaluering 4-6 uker inn i semesteret, hvis man skal bruke den til å gjøre endringer og justeringer. Det vil også kunne oppleves som mer motiverende og forpliktende for studentene å bli trukket inn i prosessen underveis enn å måtte vente med tilbakemeldinger til semesteret eller året er omme. I de fleste tilfeller vil studenten fortsette med den samme hovedinstrumentlæreren også påfølgende studieår, evalueringen vil derfor komme dem selv til gode selv om den gjennomføres mot slutten av året. Den kan likevel komme for sent for å kunne brukes til å bygge opp og forbedre forholdet til hovedinstrumentlæreren. Som vist i kapittel 2.2.3 kan det være vanskelig å gi uttrykk for frustrasjoner og missnøye i dyadiske forhold, fordi partene gjerne er høflige mot hverandre. Dette vil ikke minst kunne gjelde for hovedinstrumentundervisningen hvor partene jobber tett sammen og er avhengig av gjensidig tillit. Men hvis man ikke tidlig får gitt utløp for frustrasjoner og missnøye i legitime og strukturerte former, slik som for eksempel gjennom studentevaluering, vil frustrasjonene kunne bygge seg opp og forsure samarbeidsklimaet. Slik sett representerer muntlige evalueringer underveis en mer hensiktsmessig løsning, og særlig viktig er det at lærerne, slik som vi har sett i materialet, spør aktivt når de merker at noe er galt. En slik praksis understøttes av Braskamp & Ory (1994:125):

Because we believe in continuous improvement through assessment, we reemphasize the importance of viewing assessment as a natural ongoing process rather than an annual activity that fulfils a campus rule or regulation.

Vekten bør med andre ord ligge på fortløpende evalueringer som foretas fordi de oppleves som en naturlig og nødvendig del av undervisningsprosessen, i stedet for å fokusere på de årlige, påbudte evalueringene fra institusjonens side. Slik sett foregår det faktisk gode evalueringsskemaer ved case-institusjonen.

Når det gjelder spørsmålet om *hvilke sider ved undervisningen som skal evalueres*, ser vi at det formaliserte spørreskjemaet fokuserer på både faglige og mer mellom-menneskelige aspekter, på studentens egen innsats og på sammenhengen i studiet. I neste kapittel kommer jeg tilbake til innholdet i skjemaet. Når det gjelder den *muntlige* evalueringen synes det som om lærerne stiller nokså åpne spørsmål som ikke angir spesifikke områder som skal evalueres.

Dette gir på den ene siden studentene mulighet til å ta opp mange ulike sider ved undervisningen og eget studium, men det kan på den andre siden oppfattes som mer krevende for studentene. Dels kan det kreve mer mot selv å ta opp problemstillinger enn å svare på konkrete spørsmål, dels stiller det større krav til studentene med hensyn til gjennomtenking og oversikt når de ikke får den hjelpen som gode, diagnostiske spørsmål fra læreren kan gi.

Uavhengig av hva lærerne eller skjemaet ber studentene evaluere, så framgår det at studentene i noen tilfeller unngår å kommentere visse sider ved undervisningen. Dette gjelder spesielt forhold som går på lærerens væremåte, eller på samspillet mellom lærer og student. Dette er neppe overraskende når man tar i betraktning den posisjon hovedinstrumentlæreren har for studenten, som vist i kapittel 1.6. Studentenes strategier på dette punktet vil bli drøftet i kapittel 7.

Når det gjelder *oppfølgingen av evalueringene* har vi sett at lærerne i begrenset grad har noen systematiske rutiner for hva som skal skje i etterkant. Når det gjelder den *skriftlige* evalueringen, fungerer den først og fremst som en enveiskommunikasjon fra student til lærer. Lærerne føler seg forhindret fra å ta opp med studentene det de har skrevet, fordi studentens anonymitet skal beskyttes og respekteres. Som vist i kapittel 3.5.2. vil lærerne i noen tilfeller kunne oppfatte studentevalueringene som uklare, lite konstruktive og kanskje også sårende. Læreren kan derfor i slike tilfeller ha behov for å avklare at han eller hun har forstått hva studenten egentlig mener. Med en anonym evaluering er det ikke mulig å ha en slik form for meta-kommunikasjon om innholdet i evalueringen. Anonymiteten fører også til at man ikke kan diskutere seg fram til en felles forståelse av eventuelle problemer som studenten tar opp eller mulige løsninger. Den forhindrer også lærerne fra å kunne begrunne de valg som er gjort; de må bare ta det som står til etterretning og tenke seg om, slik en av lærerne uttrykker det. Når det gjelder de *mundlige* evalueringene har læreren større muligheter for å diskutere med studentene det de tar opp, og dette gjøres også.

Det synes ikke som om studentevalueringene, i hvert fall ikke de skriftlige, er bygget inn i noen systematiske og artikulerte planleggings-evalueringssløyer, men her må jeg ta forbehold om at den muntlige evalueringen i større grad kan brukes slik, uten at det klart kommer til uttrykk i materialet.

Et problem som framkommer tydelig i materialet er knyttet til spørsmålet om studentene *benytter seg* av de muligheter som gis til å evaluere hovedinstrumentundervisningen. Her tyder resultatene på at studentene i mange tilfeller velger å *ikke* benytte seg av de anledningene som faktisk gis. Dette kan virke som et paradoks siden studentevalueringen nettopp er til for deres skyld. En årsak kan, som vi har sett, være at de ikke synes den

skriftlige evalueringen er hensiktsmessig. Dette skal jeg komme inn på i neste kapittel. En annen grunn kan være at de stort sett er fornøyde med undervisningen og derfor ikke ser noen grunn til å evaluere den. Som vist i kapittel 3.2 tyder både Wolfes (1990) undersøkelse og studentundersøkelser gjennomført ved Norges musikkhøgskole (Norges musikkhøgskole 1995b, 2005) på at studentene i overveiende grad er fornøyd med undervisningen i utøvende fag og derfor ikke har behov for å gjennomføre evalueringer. Student c2s utsagn kan tyde på at noen studenter resonnerer slik: "Hvis jeg synes at alt fungerer, så sier jeg ikke noe." Vi har også sett at noen av lærerne refererer liknende begrunnelser fra sine studenter for at de ikke vil evaluere undervisningen. Andre studenter kan imidlertid reagere motsatt. Student c1 sier for eksempel at hun synes det er lettest å fylle ut evalueringsskjemaet når hun er fornøyd. Som diskutert i kapittel 1.6.2. er det noen konstituerende trekk ved hovedinstrumentundervisningen og forholdet mellom hovedinstrumentlærer og student som kan innebære spesielle utfordringer for studentevalueringen, slik som behovet for å ha tillit til sin lærer og det nære forholdet mellom lærer og student. Dette kan holde studenten tilbake fra å evaluere hovedinstrumentlæreren. Det kan imidlertid også tenkes at studentene opplever det som unødvendig, dels fordi måten undervisningen er organisert på gir gode muligheter for å gi fortløpende feedback, dels fordi det i utgangspunktet eksisterer en felles forståelse av hva hovedinstrumentundervisning skal innebære og hvordan den skal foregå. Det er derfor behov for å se nærmere på om studentenes manglende deltakelse i studentevalueringen skyldes at de ikke føler noe behov for å evaluere undervisningen, eller om det skyldes andre faktorer som at de ikke tør eller synes det er passende. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 7.

Til slutt i denne diskusjonen vil jeg drøfte den mangelfulle implementeringen ved case-institusjonen av Departementets påbud om at all undervisning i høyere utdanning skal gjøres til gjenstand for studentevaluering. Det kan synes noe overraskende at et utvetydig krav fra øverste myndighet i såpass liten grad blir fulgt opp, og at denne manglende oppfølgingen heller ikke blir kommentert eller unnskyldt av lærerne; det framkom over hode ingen henvisninger til dette påbudet fra lærernes side i intervjuene. Noe av forklaringen kan ligge i det faktum at ledelsen har lagt et forholdsvis beskjedent press bak kravet om å gjennomføre studentevaluering. Ledelsens involvering har fram til undersøkelsestidspunktet begrenset seg til utsending av et årlig påminnelsesbrev vedlagt et evalueringsskjema til kopiering og utdeling. Det var fram til undersøkelsestidspunktet meg bekjent aldri sendt ut purringer til lærere som unnlater å rapportere at evaluering er gjennomført, og det har heller ikke blitt iverksatt noen sanksjoner. Spørsmålet som reises er hvorfor ikke ledelsen har forholdt seg mer aktiv når det gjelder å implementere departementets påbud. Med utgangspunkt i institusjonell

teori kan dette forstås som en løsning på problemet med å skulle møte kravene fra de institusjonelle omgivelsene om å innføre studentevaluering i en organisasjon hvor ledelsen kan ha en berettiget mistanke om at dette virkemiddelet ikke nødvendigvis er i tråd med eksisterende normer, verdier, tradisjoner og virkelighetsforståelse. Som Olsen (1992:257) peker på, vil reaksjonen på eksterne krav om endring bestemmes av hvorvidt disse samsvarer med institusjonskulturen:

From an institutional perspective we would, in sum, expect responses to external events and proposed reforms to be influenced by the *matching* of the events/reforms and the identity, history and internal dynamics of an institution.

Når ledelsen er usikker på om studentevalueringen vil være i samsvar med aktørenes ”logic of appropriateness”, blir løsningen, som Meyer og Rowan (1977/1991) peker på, å skille formell struktur fra faktisk aktivitet: Man innfører en formalisert studentevalueringsprosedyre, men iverksetter ingen tiltak som griper inn i og tvinger fram endringer i aktiviteten — det blir opp til den enkelte lærer og student om man vil følge påbudet. Resultatet er det Meyer og Rowan (ibid.) kaller en ”rituell konformitet” i forhold til departementets krav; ledelsen kan dokumentere at det er innført obligatorisk studentevaluering av undervisning, men overlater til aktørene å følge det opp eller la være. Som det framgår av dette kapitlet synes det som om aktørene i mange tilfeller nettopp lar være å følge opp påbudet. Dette kan ut fra institusjonell teori forstås som at studentevaluering på en eller annen måte ikke er i samsvar med rådende normer, verdier, tradisjoner og forestillinger, og at ledelsens varsomme implementeringsstrategi derfor er et resultat av realpolitiske vurderinger basert på et godt kjennskap til organisasjonskulturen. I de følgende kapitlene skal jeg komme nærmere inn på om det er grunnlag for å hevde at studentevalueringen per se og/eller de prosedyrene som er formalisert ved case-institusjonen kan sies å bryte med aktørenes ”logic of appropriateness”.

6. Den skjemabaserte studentevalueringen

6.1. Innledning

I dette kapittelet belyses delproblemstilling 2 om hvilket syn hovedinstrumentlærere og deres studenter har på de studentevalueringsprosedyrer som er innført ved case-institusjonen. Da obligatorisk studentevaluering av undervisning ble innført, valgte man å gjøre det i form av et felles skjema for alle fag. Skjemaet består av fire nokså åpne spørsmål som skal besvares med fritekst, pluss en helhetsvurdering ved hjelp av en skala (se vedlegg 1). Læreren skal dele ut skjemaet til sine studenter ved slutten av hvert studieår, og studentene skal fylle det ut anonymt for deretter å levere det tilbake læreren. Resultatene som presenteres i kapittel 5 indikerer at denne prosedyren i liten grad blir fulgt for hovedinstrumentundervisningens vedkommende. Det er derfor viktig å få klarlagt om det er noe ved den formaliserte måten å gjennomføre studentevaluering på som fungerer dårlig i forhold til hovedinstrumentundervisningen, eller om den mangelfulle oppfølgingen av prosedyren skyldes andre forhold. Dette vil også kunne ha interesse for andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner siden en skjema-basert, anonym studentevaluering ved slutten av semesteret eller studieåret synes å være en svært utbredt modell.

Det er i denne sammenheng fire spørsmål som er av særlig betydning å få belyst for å få innblikk i om det er noe ved selve prosedyren som er dårlig tilpasset realitetene i hovedinstrumentundervisningen: For det første om en skriftlig, skjemabasert evaluering oppleves som hensiktsmessig ved evaluering i hovedinstrumentfaget. For det andre om studentevaluering av hovedinstrumentundervisning kan og bør foregå anonymt. Et tredje spørsmål er om evalueringsskjemaets innhold og form oppfattes som relevant og hensiktsmessig, og et fjerde spørsmål er om det rutinemessige i evalueringen, dette at studenten skal fylle ut det samme skjemaet i mange fag, år etter år, i seg selv kan medføre at bruken av studentevaluering avtar.

6.2. Studentevaluering ved bruk av et skriftlig spørreskjema

Som vist i kapittel 2.2.5 er en standardisert, skriftlig spørreskjemaundersøkelse den helt dominerende prosedyren for studentevaluering i høyere utdanning. Det var også denne formen

som ble valgt da case-institusjonen skulle innføre obligatorisk studentevaluering, men man åpnet også for at lærerne skulle kunne bruke egenproduserte skjemaer. Av de intervjuede lærerne i denne undersøkelsen er det bare to som oppgir at de fortsatt bruker fellesskjemaet, og ingen har laget egne skjemaer (jfr. kapittel 5). Det er derfor grunn til å spørre hvorfor spørreskjemametoden brukes i så liten utstrekning i hovedinstrumentundervisningen til tross for at det er denne framgangsmåten som er formalisert ved case-institusjonen.

Et argument som flere av *lærerne* gir for ikke å bruke det, er at både de selv og studentene opplever det som kunstig og unødvendig fordi mye av tilbakemeldingene blir formidlet gjennom den daglige dialogen. Lærer G sier eksempelvis at han har inntrykk av at studentene ikke vil bruke skjemaet, fordi kommunikasjonen i hovedinstrumentundervisningen er og må være slik at man kan ta opp problemene fortløpende: ”De syntes det var unødvendig, kanskje, fordi de hadde sagt det de syntes på forhånd.” Hvis studentene ikke har noe å tilføye i forhold til det som allerede er drøftet med læreren, vil skjemaet kunne oppleves som overflødig. Også lærer E mener at verken han eller studentene har særlig nytte av skjemaet, fordi han forsøker å få til en fortløpende evaluering som et ledd i den ordinære undervisningsprosessen.

... jeg får det [studentevaluering] nok til best i det daglige, og jeg har lite – studentene kanskje også – har lite gavn av det der skjemaet. Jeg tror det er beregnet på universitetet til store klasser, store forelesningssaler og slikt noe, da har det nok sin misjon.

Han kommenterer her at skjemaet egner seg bedre for store klasser enn for individuell undervisning, hvor den daglige dialogen ivaretar behovet for tilbakemelding på undervisningen på en bedre måte. Den samme kommentaren gir også flere av de andre lærerne. Det framkommer av intervjuene at noen av lærerne som ikke bruker skjemaet i den individuelle undervisningen, likevel bruker det i gruppe- og klassefag som de underviser i. Det synes altså som om det ikke er bruken av et skjema i seg selv som er problematisk for disse lærerne, men de ser ikke vitsen med å bruke det i *individuell* undervisning fordi både de selv og studentene opplever det som en kunstig kommunikasjonsform og som overflødig når det foregår en god, fortløpende dialog mellom partene. En av lærerne, J, er imidlertid klart imot bruk av skriftlige evalueringer i hovedinstrumentundervisningen, fordi han har hatt en svært negativ erfaring i forbindelse med en skriftlig klage. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Som vi har sett henviser lærerne til at de opplever at studentene verken ønsker å ta imot eller å levere tilbake skjemaet, og det synes å være en hovedgrunn til at mange av

lærerne ikke benytter seg av det. Selv lærer A som fortsatt bruker skjemaet aktivt, beklager seg over at mange av hennes studenter ikke leverer tilbake skjemaet i utfylt stand.

Intervjuene med *studentene* bekrefter inntrykket av at de ikke er særlig villige til å bruke skjemaet. Student c2 sier det slik:

Jeg synes det blir veldig abstrakt. Det blir en veldig omvei. Man må jo ta det opp med læreren direkte.

Og student h2 sier

Det var litt rart å skulle levere et skjema til hovedinstrumentlæreren. Det fungerer bedre i teoretiske fag. Det går så mye på personlig kontakt hele veien, og det å skulle skrive det ned på et ark...

Studentene opplever det med andre ord som merkelig, og som en omvei å måtte skrive ned det man kan si direkte til læreren siden man har en så nær personlig kontakt både på selve undervisningstidene og utenom. Dette understreker den betydning som den fortløpende dialogen har i hovedinstrumentundervisningen med hensyn til å forebygge og løse opp spenninger og frustrasjoner som kan oppstå hos både lærer og student.

Et annet problem ved skjemaet er at læreren ikke kan gi noen tilbakemelding til studenten på evalueringen, fordi den skal foregå anonymt. Dette er blant annet student h3 inne på:

Student h3: Som sagt, det med skjemaene er litt problematisk. Det er mulig at en samtalebasert evaluering vil være bedre, også for å bygge opp en relasjon mellom lærer og elev. Med et skjema får man inntrykk av at man skriver et eller annet anonymt og leverer det fra seg til en eller annen stor, sort boks, og er det noen der som kanskje behandler det, – eller ikke? Man har ikke kontroll over om det fungerer eller ikke. Det har man jo hvis man sier ting direkte til læreren. Men det er mulig at man må komme til en viss holdningsendring eller en holdningsbearbeidingsprosess for å komme dit hvor det lar seg gjøre.

IMH: Både fra studentens og lærerens side, mener du?

Student h3: Ja, det tror jeg nok, slik at elevene skjønner at de ikke blir kastet ut hvis de kommer med et eller annet, at man på en måte blir oppmuntret til å si fra, slik at alle kan tjene på situasjonen.

Når evalueringen foregår skriftlig og anonymt opplever denne studenten at man ikke kan være sikker på at læreren har hørt og forstått det man ønsker å formidle. Dette gjør det vanskelig å bygge opp en relasjon til læreren mener han, fordi man ikke kan komme i dialog om det som opptar en med hensyn til hovedinstrumentundervisningen. Som vist i kapittel 5 er det av naturlige grunner vanskelig for læreren å gi en slik tilbakemelding hvis evalueringen skal foregå

ved hjelp av et skjema som er besvart anonymt. Det er derfor kanskje ikke så rart at studenten i dette tilfelle føler at han leverer sitt skjema til ”en eller annen stor, svart boks”, som han uttrykker det. Evalueringen foregår på en måte i et vakuum; han vet ikke om læreren har forstått hva han vil si eller i det hele tatt har lest det han har skrevet. Samtidig ser vi at studenten mener at det kan trenges en holdningsendring hvis studentene skal tørre å ta opp problemer med læreren direkte. Som vi skal komme tilbake til i kapittel 7, oppfatter mange studenter det som krevende å skulle framføre kritikk ansikt til ansikt. Dette brukes av noen studenter som et argument for å ha også skriftlige evalueringer, slik at kritikken kan framføres anonymt. Dette framhever blant annet student a2: ”Det er enkelte som har vanskelig for å si det muntlig, og da tror jeg absolutt det kan være en fin måte å gjøre det på.” Andre igjen peker på at forutsetningen da må være at det ikke er læreren som skal lese skjemaet, fordi han eller hun da vil kunne identifisere den enkelte student. Student h2 gir uttrykk for nettopp denne tankegangen:

Jeg tror det er lettere å si akkurat hva man mener hvis man leverer det til en nøytral person enn om man leverer det direkte til læreren når det er så få elever på en lærer. Jeg tror det er mange som holder litt igjen hvis de har noe negativt å si, det har jeg opplevd. Man kan på en måte få ut mer. Men det kan jo være litt ekkelt for læreren å vite at vi elever sender brev oppover.

Også lærer G mener at forutsetningen må være at skjemaene ikke leveres direkte til ham:

... hvis studenter som jeg har skulle fylle ut et slikt skjema, så måtte de i hvert fall ikke levere det til meg. Selv om de leverte det anonymt, måtte de levere det til noen annen, og så måtte det skrives om eller fjernes ethvert spor, slik at de ble virkelig anonyme. Da kunne det kanskje ha noe for seg.

Det framgår av intervjuene at både studenter og lærere er skeptiske til at studentene vil være mer ærlige når de evaluerer skriftlig med mindre evalueringen ”sendes oppover” i stedet for til læreren, eller at alle spor av studentens identitet fjernes før læreren får se den. Siden dette ikke er tilfelle i den ordningen som eksisterte på undersøkelsestidspunktet, mener de fleste av intervjupersonene at bruken av evalueringsskjemaet ikke løser eventuelle problemer studentene måtte ha med å tørre å framføre kritikk direkte til læreren. Dette har sammenheng med den manglende beskyttelsen av studentenes anonymitet, noe som vil bli berørt i avsnitt 6.3.

Det framkommer et par andre argumenter for å bruke en skriftlig, skjemabasert evaluering. Som det framgår ovenfor mener student h3 at en samtalebasert evaluering vil være bedre enn å bruke en skriftlig tilbakemelding. Han mener likevel at en viss skriftlighet i

forbindelse med evalueringen kan ha sin berettigelse, fordi han svarer slik når jeg spør ham om han føler behov for å kommunisere *skriftlig* med læreren om undervisningen:

Ja, jeg gjør vel egentlig det. Jeg synes det er bra å få mulighet til det for å kunne utvikle standarden på en måte, utvikle lærerens bevissthet omkring det som skjer. Men en slags kontinuerlig evaluering ville jo nesten være mer ønskelig, fordi når det kommer i etterkant har det jo ingen direkte effekt for den eleven.

Jeg forstår utsagnet dit hen at han mener at den skriftlige evalueringen kan ha en litt annen funksjon enn den muntlige, kontinuerlige evalueringen. En skriftlig formulert tilbakemelding kan etter hans oppfatning i større grad bidra til å utvikle lærerens kompetanse i mer generell forstand, mens en muntlig, kontinuerlig evaluering kanskje først og fremst vil dreie seg om å gjøre tilpassninger til den enkelte students behov.

En annen begrunnelse som framkommer for eventuelt å bruke skriftlige evalueringer er at det kan bidra til at undervisningen blir evaluert også i de tilfeller hvor læreren ikke selv tar initiativ til muntlige evalueringer. Lærer B er inne på denne muligheten:

... jeg synes jo at i den grad det kan skje uten faste systemer på det, så er det det beste, uten offisielle skjemaer, det er den minst ønskelige løsningen. Men det kan være en nødvendighet hvis man ikke får det til på andre måter, eller hvis enkelte lærere er veldig lukket eller negative til dette. Men det er ikke sikkert det skal skje da heller. Man kan vel ikke tvinge noen lærer til en annen stil enn den han velger selv.

Det framgår her at han i utgangspunktet er skeptisk til å bruke faste systemer og standardiserte skjemaer, men at han mener at skjemaene muligens kan ha sin funksjon hvis evalueringen ikke blir ivarettatt på andre måter. Han stiller seg likevel tvilende til om det har noen hensikt å tvinge lærere til å gjennomføre studentevaluering hvis dette ikke passer inn i vedkommendes undervisningsstil eller oppfatning av egen rolle.

Selv om det er framkommet noen argumenter for å gjennomføre skriftlige studentevalueringer ved hjelp av et skjema, er hovedinntrykket at både lærerne og studentene mener at en skriftlig, skjemabasert evaluering er en lite hensiktsmessig metode. Unntaket er hvis det foregår også andre former for evaluering i tillegg, og hvis det er andre enn læreren som er mottakeren. Under de forutsetningene er det enkelte av intervjupersonene som mener at en spørreskjemabasert evaluering kan ha en viss funksjon.

6.3. Anonymitet

Som det framgår av kapittel 2.2.5 er spørsmålet om studentenes anonymitet helt sentralt i diskusjonen om hvordan studentevalueringen skal foregå, og den vanlige anbefalingen i veiledningslitteraturen er at studentene bør være anonyme (se f.eks. Braskamp & Ory 1994; Cashin 1999; Centra 1993). Dette er også forsøkt gjennomført ved case-institusjonen, men det framgår at man ikke har maktet å løse dette tilfredsstillende når det gjelder evaluering av hovedinstrumentundervisningen. Alle lærerne jeg intervjuet gir klart uttrykk for at de sannsynligvis uten større problemer vil kunne finne ut hvem som har skrevet hva, selv om skjemaene leveres anonymt. Lærer G svarer for eksempel slik når jeg viser til at skjemaene skal leveres anonymt og spør hvordan det fungerer i hovedinstrumentundervisningen:

Nei, det er jo helt umulig, fordi når man har et begrenset antall studenter, og man har ene-timer med dem og blir ganske godt kjent med dem, så er det ikke lett for dem å være anonyme hvis de skulle levere dem [skjemaene] tilbake. Og så vidt jeg husker skal de også leveres tilbake til læreren, så det blir jo en ganske håpløs situasjon akkurat slik. Så hvis de da sitter inne med berettiget eller uberettiget kritikk så er det jo egentlig ikke så lett å gå *den* veien med det.

Han mener det ikke lar seg gjøre for studentene å være anonyme fordi han har så få studenter at deres identitet vil bli avslørt. Også de andre lærerne forteller at de kan identifisere en student på mange måter, for eksempel gjennom håndskrift, språkform, hvilke problemer de tar opp osv. Flere av lærerne sier at denne mangel på reell anonymitet er en av årsakene deres studenter oppgir som grunn for at de ikke ønsker å bruke skjemaet – det oppleves som kunstig når anonymiteten likevel blir fiktiv, og da vil de heller la være å fylle det ut og eventuelt foreta evalueringen muntlig.

Også studentene jeg intervjuet er samstemte i at den skriftlige evalueringen i realiteten ikke er anonym. Student c1 sier det slik:

Men vi har jo fått slike evalueringsskjemaer. [...] Da har man jo sagt noe, men det har jo vært veldig lite anonymt, da, så du har vel kanskje ikke sagt det rett fra hjertet. Vi er ikke så mange studenter, og læreren kjenner jo håndskriften og formuleringsmåten. Det er ikke anonymt på noen måte.

Det framgår altså av intervjuene at det som blir betraktet som en viktig grunnleggende forutsetning i veiledningslitteraturen, nemlig at evalueringen skal foregå anonymt, av naturlige årsaker ikke kan oppfylles i denne type undervisning, i hvert fall ikke hvis man skal inkludere noen åpne spørsmål i skjemaet. Selv om skjemaet kun inneholder lukkede svaralternativer som skal krysses av, er det likevel store muligheter for at lærerne vil kunne

identifisere enkeltstudenter ut fra hva slags tilbakemeldinger de gir; lærerne vet på forhånd, eller har i hvert fall har en mistanke om, hva den enkelte student er fornøyd eller misfornøyd med.

Samtidig er det noe ulike oppfatninger blant studentene om hvor viktig det er at studentvurderingen skal foregå anonymt. Noen av studentene gir uttrykk for at de like gjerne kan si det de har på hjertet direkte til læreren, og de ser ikke noe stort problem i det. Andre igjen mener at det kan være behov for å kunne framføre kritikk anonymt. Student a3 sier for eksempel at hvis det er noe som hun er veldig misfornøyd med, eller som har plaget henne lenge, så ville det være lettere å skrive det anonymt enn å si det rett til læreren. Hun er imidlertid realistisk i forhold til hvor anonym hun vil kunne være:

Men likevel, hvis det hadde vært noe så viktig, eller noe som hadde plaget meg så lenge, så hadde hun kanskje skjont likevel hvem det var som hadde nevnt det poenget.

Vi ser her at studenten peker på nettopp dette at hennes lærer kjenner henne så godt at hun vil kunne bli identifisert gjennom hva slags problem hun tar opp.

De fleste lærerne er ikke så opptatt av at evalueringen skal foregå anonymt, fordi de mener at de kan håndtere kritikk på en profesjonell måte. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Noen er også inne på at det faktisk kan oppleves som enklere å forholde seg til kritikk som det står en navngitt person bak. Lærer E gir uttrykk for en slik oppfatning:

Faktisk vil jeg mye heller ha det [kritikk] *en face*, altså. [...] Det kan alltid komme inn noe jeg lurer på: ”hvordan skal jeg takle dette”. Igjen dette med anonymiteten. Jeg lurer på om det ikke hadde vært bedre å snakke åpent med studenten; å tørre å kaste seg ut i noe slikt noe, men at man kanskje hadde en rådgiver til stede.

Her ser vi at denne læreren heller vil ha en eventuell kritikk framført direkte, ansikt til ansikt, selv om hun tydeligvis anerkjenner at det kan være utfordrende å bli konfrontert med kritikk så direkte. Hun kommenterer dette i sammenheng med at hun iblant opplever å få tilbakemeldinger skriftlig som hun ikke vet hvordan hun skal håndtere. Samtidig opplever hun at hun er forhindret fra å undersøke uttalelsene nærmere fordi hun i prinsippet ikke skal vite hvem evalueringen kommer fra. Dette opplever hun som frustrerende og lite konstruktivt.

Et annet problem som nevnes i forbindelse med anonyme evalueringer er at studentene kanskje ikke tar oppgaven så seriøst når de ikke trenger å stå for det de skriver med fullt navn. Student a3s kommentar nedenfor tyder også på at studentene ikke alltid legger ned så mye omtanke når de fyller ut anonyme evalueringsskjemaer:

Jeg tror disse vurderingsskjemaene noen ganger er ... Jeg har sett noen ganger at folk sitter nede i kantina og skriver, og så er det anonymt, og folk kan ta det litt på fleip også; de tar det ikke seriøst rett og slett, tuller litt, egentlig.

En åpen evaluering vil sannsynligvis oppleves som mer forpliktende enn en anonym, noe som kan føre til at studentene gir gjennomtenkte tilbakemeldinger, og at man unngår fleipete og useriøse evalueringer.

Hvis studentevalueringen skal brukes formativt i forhold til en undervisning som foregår individuelt, kan det diskuteres hvor hensiktsmessig det er at den skal være anonym, fordi den derigjennom gir et begrenset grunnlag for å gjøre individuelle tilpassninger. Mange av lærerne er inne på at studentene har svært forskjellige behov både når det gjelder innhold, metoder og undervisningsstil, og de er opptatt av å forsøke å tilpasse undervisningen best mulig til den enkelte. En anonym tilbakemelding vil ikke nødvendigvis være til hjelp i dette arbeidet. Noen av studentene er også inne på det samme, blant annet student A1 når hun sier:

Det vil kanskje være nyttig for hovedinstrumentlæreren å vite hva studentene *generelt* mener om ham eller henne. Jeg tror det vil være til liten hjelp i den enkelte students forhold til læreren og eventuelt håp om å forbedre det gjennom en evaluering [...]. Du må løse opp i de problemene som finnes mellom den enkelte lærer og hans eller hennes student. Her vil en generell vurdering være til liten nytte. Så jeg er ikke sikker på om det skjemaet ville fungere så veldig godt anonymt.

Hun framhever her at anonyme evalueringer først og fremst vil gi læreren en indikasjon på hva studentene mener generelt om vedkommende, men de vil i liten grad bidra til å få forholdet mellom læreren og den enkelte student til å fungere optimalt. Flere av lærerne mener at de kan ha nytte av anonyme tilbakemeldinger, fordi det kan peke på noen generelle problemer som går igjen fordi de nevnes av flere studenter, slik som lærer D gir uttrykk for: "Det man kan få en indikasjon på er hvis noe er galt, øyensynlig; hvis det er en trend eller en tendens." Dessuten kan lærerne, som nevnt tidligere, i mange tilfeller likevel gjette seg til hvilke studenter som har skrevet hva og kan fange opp signaler i forhold til den enkelte student på den måten. Dette må imidlertid skje indirekte, siden læreren egentlig ikke skal vite hvem som har skrevet hva.

Lærer J er opptatt av at anonymiteten kan gjøre det vanskelig å vurdere relevansen i studentenes evalueringer, fordi han mener at man må tolke dem i lys av hva slags student det er som har skrevet evalueringen.

Hvis en ”slabbedask” hadde klaget på sammenhengen [i studiet], så hadde jeg egentlig konkludert med at sammenhengen var bra. Og når dette er anonymt, hvordan i all verden skal vi bruke det da?

Denne læreren er tydelig på at han ikke uten videre godtar en students evaluering, men at han vil vurdere gehalten av den i lys av sitt kjennskap til vedkommende. Når han på grunn av anonymiteten i evalueringen ikke kan gjøre en slik vurdering, ser han ikke noen vits i at undervisningen skal bli evaluert.

Intervjupersonenes utsagn tyder på at det er en nærmest umulig oppgave å sikre studentene anonymitet når denne typen fag skal evalueres og lærerne skal ha innsyn i hva de skriver på skjemaene. Resultatene tyder også på at anonymiteten kan oppleves som både uhensiktsmessig, kunstig og frustrerende for begge parter.

6.4. Evalueringsskjemaets innhold og form

Som det framgår av beskrivelsen av skjemaet i kapittel 5 består det av fire hovedspørsmål pluss en evalueringsskala (se vedlegg 1). I løpet av intervjuet viste jeg intervjupersonene det studentevalueringsskjemaet som var utviklet ved case-institusjonen og ba om deres synspunkter på spørsmålene og måten skjemaet er bygget opp. Jeg skal her først referere deres generelle synspunkter på skjemaets innhold og form. Deretter skal jeg komme inn på deres synspunkter på de fire evalueringsspørsmålene og til slutt hvordan de ser på det å bruke en evalueringsskala for å gi en helhetsvurdering.

6.4.1. Generelle synspunkter på skjemaet.

De fleste intervjupersonene synes at skjemaet inneholder relevante spørsmål som gir studentene mulighet for å kunne uttrykke det de måtte ha på hjertet. Flere framhever også det positive i at spørsmålene er så åpne. Lærer C sier det slik:

Det skiller mellom det faglige innholdet og den sosiale, menneskelige siden. Jeg synes det er helt greit. ”Hva synes du er positivt?” og ”Hva kunne du ønske var annerledes?” Det er åpne spørsmål. Det gir mulighet for at folk skal få sagt noe. Jeg synes det er greie spørsmål.

Det framgår at hun setter pris på at spørsmålene ikke virker begrensende med hensyn til hva studentene kan ta opp. Dette gjør at mange ulike sider ved undervisningen kan bli belyst alt etter behov. Det samme understrekes av student a1:

Jeg tror man kan få inn det meste av det man har å si på disse spørsmålene, hvis man ikke bare rigid svarer på akkurat det spørsmålet var: ”nei”, ”ja”. Det er ganske åpne spørsmål, og du kan putte inn både dine frustrasjoner og gleder over et stort spekter der, det tror jeg.

Studenten er her positiv til at spørsmålene er så åpne at hun har mulighet til å gi tilbakemeldinger av mange ulike slag og med sine egne ord. Case-institusjonen har her valgt en skjema-modell som ikke er så vanlig. Det er en langt mer alminnelig praksis å ha mange, men dermed også langt mer detaljerte spørsmål som skal besvares ved avkryssing på faste svaralternativer i stedet for fritekst. Samtidig er det nettopp fritekstsvarene som er en hovedgrunn til at studentenes identitet kan avsløres. Dette er også i student c1s tanker når hun kommenterer spørsmålene:

Jeg synes det er ganske OK det her med at man kan skrive litt om hva du synes er positivt, og hvis det er noe du skulle ønske var annerledes. Men det blir så veldig farget av at du vet at læreren skal lese det.

Studenten synes det er bra at hun kan få komme med egenformulerte kommentarer, men hun oppfatter det samtidig som problematisk at læreren skal lese det hun skriver og dermed kan kjenne henne igjen. Det er derfor ikke sikkert at de åpne spørsmålene utløser særlig utfyllende og åpenhjertige svar.

Det kan også diskuteres om de svært generelle spørsmålsstillingene også fører til at informasjonsverdien kan bli begrenset. Det er ikke sikkert at spørsmål som ”Hva synes du om det faglige innholdet” og ”Hva skulle du ønske var annerledes” setter i gang særlig diagnostiserende refleksjoner hos studenten eller resulterer i konkrete innspill til forandringer. Student h 2 er inne på dette når han kommenterer spørsmålene:

Det er jo mye slike spørsmål som du kan skrive hva som helst på, de er ikke så veldig konkrete: ”Er det noe du skulle ønske var annerledes?” Der kan du jo skrive hva som helst.

Når spørsmålene er så åpne kan det øyensynlig oppleves som en vanskeligere oppgave å komme med tilbakemeldinger enn når spørsmålene er mer konkrete og fokuserer på noen bestemte områder som studenten skal evaluere.

Det virker også som om studentene i mange tilfeller ikke benytter seg i særlig stor grad av muligheten som fritekstsvarene gir, for å komme med nyanserte og personlig utformede tilbakemeldinger. Flere av lærere beklager seg nemlig over at det ofte står så lite i de utfylte skjemaene, slik som for eksempel lærer E gjør: ”Og så skriver de bare tre ord, ikke

sant: 'Fint', 'flott', 'ingenting å utsette.' Det kommer med andre ord ikke alltid fram så mye som læreren kan ta utgangspunkt i, verken av positive eller negative tilbakemeldinger.

Det framgår at mange av intervjupersonene er generelt positive til innholdet i skjemaet som sådan, og at flere har bemerket at de ser det som positivt at studentene både skal skrive det de synes er bra og det de ønsker skulle vært annerledes. Det er imidlertid ikke alle som er enige i at studenten skal bli spurt om hva som kunne vært annerledes. Lærer J uttrykker store motforestillinger mot at studenten skal oppfordres til å komme med det han oppfatter som kritikk:

Et slikt skjema fører til at man setter opp det positive og det negative. Jeg skjønner jo tanken, for da kan vi forbedre oss. Men *min* tanke er at det får studentene til å *grave* fram negative trekk som det kanskje bare er tøv å grave fram, selv om det jo finnes tilfeller hvor det er alvorlige negative trekk som skal fram. Men de kommer fram allikevel. En dårlig lærer er en dårlig lærer – det vet man om.

Han mener altså at spørsmålene kan få studentene til å fokusere på negative detaljer som er uten større betydning. I de tilfellene hvor det er alvorlige problemer vil disse bli kjent likevel uten at man spør spesifikt om dem, mener han.

Også student h3 kommenterer det faktum at man i skjemaet ber studenten vurdere hva som kunne vært annerledes:

Og det er vanskelig å kunne uttale seg om hva man skulle ønske var annerledes med mindre man har oversikt over hva som *kan* være annerledes. Det har man jo gjerne ikke.

Han er her inne på at det faktisk kan kreves en viss oversikt fra studentens side for å kunne se svakheter og angi alternativer. Dette er ikke alltid like lett, særlig ikke den første tiden som student. Dette kommenterer også student c1 når hun sier at hun ikke følte noe behov for å evaluere undervisningen i det hele tatt før et stykke ut i studiet:

... fordi de første årene som man går her er alt så nytt og spennende, og du er så fersk og ung i hodet at du vet ikke helt. Du synes bare at alt er kjempenytt og spennende og bra og slik.

Disse studentene mener at det krever en del erfaring og faglig modenhet for å kunne foreta gjennomtenkte evalueringer ut fra så åpne spørsmål. Særlig krevende er det å skulle artikulere synspunkter på hva som kunne vært gjort annerledes.

6.4.2. Evalueringsspørsmålene

Intervjupersonene er i mange tilfeller ganske generelle i sine utsagn om evalueringsspørsmålene i skjemaet. Flere sier for eksempel at det er ”gjerne spørsmål”, og det er bare et fåtall som konkret kommenterer de enkelte spørsmålene. Lærer C framhever at det er bra at skjemaet skiller mellom evalueringen av det faglige innholdet og det sosiale/menneskelige sider ved undervisningen, og lærer A kommenterer at det er viktig at spørsmålet om den sosiale og menneskelige siden ved undervisningen trekkes fram. Spørsmål 3, om sammenhengen i studiet framkaller noen flere reaksjoner. Noen av studentene gir uttrykk for at de ser det som et viktig spørsmål. Student h3 sier for eksempel dette:

Men det [skjemaet] tar opp bra ting, både faglige og sosiale, og ikke minst dette med sammenheng i studiet som jeg tror en del lærere burde henge seg litt opp i.

Han mener tydeligvis at sammenhengen i studiet er et område som det kan være nyttig for lærere å få tilbakemelding på, slik at de kan bli klar over at studiet ikke alltid henger så godt sammen for den enkelte student som ønskelig.

Også lærer C er opptatt av dette spørsmålet og sier at hun synes det er viktig, men hun uttrykker samtidig en viss frustrasjon:

”Sammenheng med resten av studiet.” Der har jeg fått en del svar som går på at de synes det er for dårlig. Og så blir da mitt spørsmål: Hva skal jeg gjøre med det? Man prøver å gjøre noe, og så stanger man mot en vegg, for da er det ikke mitt bord. Så jeg ser det som et meget problematisk spørsmål når det kommer fram noe der som ikke nødvendigvis bare har med *meg* å gjøre.

Hun synes det kan være vanskelig å trekke konsekvenser av eventuelle negative tilbakemeldinger på dette punktet fordi problemene ikke nødvendigvis kan løses innenfor hennes eget fag og av henne alene, men krever endringer andre steder. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8.

Et par av studentene kommenterer spørsmål 4 som dreier seg om egen innsats i forhold til kravene som stilles. Begge gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å gi en evaluering på dette punktet, dels fordi det ikke er så enkelt å evaluere seg selv, dels fordi kravene ikke er klart definerte i hovedinstrumentfaget. Student a1 sier det slik:

... fordi kravene er på en måte å bli så god som mulig. [...] det er en ting jeg selv synes jeg har hatt vanskeligheter med, det der med hvilke krav som faktisk stilles, fordi det blir så veldig individuelt. Kravet er kanskje at du blir best mulig ut fra dine egne forutsetninger, men så kan du alltid bli litt bedre, ikke sant.

Dette er det eneste spørsmålet i skjemaet som fokuserer på studenten og hans eller hennes egen studieinnsats. Student a1 gir i intervjuet uttrykk for at det ikke er så vanskelig å gi en evaluering på dette punktet i andre fag, fordi der kan man lettere se om man har gjort det som kreves, mens det i hovedinstrumentfaget kreves en kontinuerlig videreutvikling.

Oppsummerende synes det som om intervjupersonene i det store og hele oppfatter spørsmålene som relevante og meningsfulle, muligens med unntak av spørsmålet om egen innsats som volder en del usikkerhet. Det virker også som om intervjupersonene, i den grad de tar stiling til innholdet i skjemaet, mener at spørsmålene samlet sett fanger opp de vesentligste sidene ved undervisningen som bør evalueres.

6.4.3. Helhetsvurdering ved hjelp av skala

I det siste spørsmålet på evalueringsskjemaet blir studenten bedt om å gi en helhetsbedømming av faget og krysse av på en skala fra 1 til 10. Denne typen helhetsvurdering inngår i evalueringsskjemaene ved ganske mange institusjoner. I dette spørsmålet blir studentene bedt om å vurdere *faget* og ikke undervisningen eller læreren. Spørsmålet er dermed vinklet noe annerledes enn de andre, hvor studenten blir bedt om å evaluere *undervisningen*, men ingen av intervjupersonene kommenterer forskjellen. Det framkommer derimot en del motforestillinger mot det at studentene skal gi en helhetsvurdering, og særlig dette at den skal uttrykkes med tall. Lærer C mener at en slik helhetsvurdering uttrykt ved tall kan ha sin berettigelse i gruppefag, men at den ikke er så fruktbar i forhold til individuell undervisning:

Det siste spørsmålet med tall og slikt kan jo diskuteres; det med helhetsvurdering, fordi som grupperelatert synes jeg den er god, men til individuell undervisning blir det kanskje litt vel mye terningkast i VG. Man kanskje skulle droppe den der. Men når det har vært gruppefag synes jeg det har vært greit. For hvis alle ligger på 6 og 6 og slik, så synes jeg det må være et signal om at vi bør opp på 7-8, altså. De bør oppleve det som overveiende positivt.

Det virker som om hun har større tiltro til slike helhetsvurderinger når hun mottar evalueringer fra en hel gruppe enn fra en enkeltstudent, hvor helhetsvurderingen oppfattes som et mer subjektivt "terningkast." Student c1 gir uttrykk for at hun er svært irritert over nettopp dette spørsmålet på evalueringsskjemaet:

Jeg synes det er håpløst å sette ring rundt et tall, det synes jeg er veldig vanskelig. Det er sikkert enklest for dem som skal sette sammen til en statistikk, men jeg synes ikke det henger på greip. Det er veldig vanskelig. Det eneste du kan få vist, kanskje, er ekstreme ting. Hvis du synes det er *veldig* bra, at du setter 10, eller hvis du synes det er

veldig dårlig, at du setter 1 eller 2, så gir det jo et bilde. Men det gir jo ikke noe bilde hvis det er andre ting som kanskje også er alvorlige, men som kanskje ikke er ekstreme.

Senere i intervjuet bruker hun også dette spørsmålet som en forklaring på at hun selv ikke vil bruke skjemaet:

Student c1: På det skjemaet her er det bare en skala, men den skalaen får meg til å steile så vanvittig at jeg får...

IMH: Så du får piggene ut?

Student c1: Ja, jeg orker ikke hele greie, fordi jeg synes det er så latterlig.

Det virker som om hun mener at det er umulig å gi en dekkende helhetsvurdering gjennom å angi et tall, og at hele evalueringsskjemaet dermed mister troverdighet og seriøsitet. Det eneste helhetsvurderingen kan brukes til etter hennes oppfatning, er å indikere ekstremutslag den ene eller den andre veien. Også student h2 kommenterer at skalaen er "dum", som han uttrykker det, og han harselerer over den:

Hva er 8? Jeg tror jeg skrev 8.5 en gang. [...] De tallene sier jo ikke noe, hva skal de bety? Det er jo ikke noe gitt karaktersystem.

Han er her inne på at det er høyst subjektivt hva studentene legger i de ulike tallene og at man derfor ikke kan lese noe ut av dem. Så lenge læreren ikke vet hvordan skåren er framkommet er det vanskelig å vite hvordan den skal forstås. Jeg skal komme tilbake til verdien av slike helhetsvurderinger i diskusjonen.

6.5. Rutinisering av studentevaluering

Når studentevaluering blir innført som en obligatorisk prosedyre i alle fag innebærer det at studentene må foreta svært mange evalueringer hvert år, og lærerne må tilsvarende motta evalueringer fra alle sine studenter. Spørsmålet er om denne rutiniseringen i seg selv kan ha en negativ effekt på studentenes engasjement og vilje over tid til å gjennomføre evalueringer, og på lærernes engasjement for å sikre at evalueringene blir gjennomført og for å følge opp resultatene. Faren for at det oppstår en evalueringstretthet kan synes størst der hvor man bruker et standardisert skjema i alle fag.

Resultatene tyder på at det ved undersøkelsestidspunktet til en viss grad har utviklet seg en slik tretthet, selv om det bare var gått 4-5 år etter innføringen. Flere av intervju-personene hevder at de skriftlige evalueringene er blitt til en slags pliktøvelse, og at

studentene er lei av alle skjemaer som skal fylles ut. Lærer B sier det slik når han klager over at studentene ikke vil ta imot skjemaene når han skal dele dem ut: ”Kanskje de er litt skjemalei, rett og slett. Det er jo et metningspunkt der også.” Dette inntrykket bekreftes også av flere av studentene. Men det er ikke bare studentene som kan få nok av alle skjemaene. Lærer C sier at hun etter hvert opplevde det å bruke skjemaene som et pliktlop fordi hun fikk alt mindre ut av evalueringene, og dette oppgir hun som en av begrunnelsene for at hun sluttet å bruke dem:

Grunnen var for det første at jeg ikke fikk noen særlig nye ideer. Jeg fikk den der bekreftelsen. Jeg følte at jeg la dem ut i hyllene eller ga dem til folk for at de skulle rose meg tilbake, liksom.

At både studenter og lærere er gått lei av å bruke det samme skjemaet gang etter gang kan med andre ord være en medvirkende årsak til at man ikke gjennomfører evalueringene som forutsatt.

6.6. Oppsummering og diskusjon

Det framgår av resultatene at både lærere og studenter nokså samstemte i at det ikke er noen god løsning å gjennomføre studentevaluering av hovedinstrumentundervisning gjennom skriftlige, anonyme skjemaer. Argumentene som brukes er at det oppleves som kunstig og overflødig i en individuell undervisningssituasjon, og at det på grunn av anonymiteten gir liten mulighet for læreren å følge opp hva den enkelte student uttrykker av behov, ønsker og synspunkter. Evalueringen får dermed en begrenset formativ verdi. Det nevnes imidlertid også noen argumenter *for* å bruke en skriftlig evaluering: Det kan gjøre det vanskeligere for lærere å unngå å gjennomføre evalueringer, det kan gi lærerne mulighet for å videreutvikle seg i større grad enn om alt foregår muntlig, og det kan gi studentene mulighet for å gi uttrykk for synspunkter de ikke vil eller tørr å framføre muntlig til læreren. Det siste argumentet forutsetter imidlertid at skjemaene ikke leveres ubearbeidet til læreren, siden vedkommende lett kan avsløre studentens identitet, blir det hevdet. Det at studentene i denne undersøkelsen er såpass negative til evaluering ved hjelp av et anonymt utfylt spørreskjema, er i tråd med funnene Abbott et al. (1990) gjorde når de undersøkte hva slags evalueringsformer studentene foretrekker. Det synes derfor å være gode grunner til å utforske andre måter å gjennomføre studentevaluering av hovedinstrumentundervisning, siden studentenes motivasjon for å delta er helt avgjørende for at den skal ha noen hensikt.

Ett av argumentene intervjupersonene bruker mot den formaliserte skjemabaserte prosedyren er at det oppleves som overflødig og kunstig både for lærere og studenter å fylle ut

et skjema mot slutten av studieåret når man har hatt en tett og hyppig kontakt med hverandre underveis, både i og utenfor undervisningsrommet. Dette underbygger Handals (1996) oppfordring om ikke å bruke spørreskjemaer i små grupper; det vil virke kunstig fordi dialogen om undervisningen inngår som en naturlig del av den fortløpende dialogen om det faglige innholdet. De samme forholdene er i høyeste grad til stede også i den individuelle hovedinstrumentundervisningen. Dette forutsetter imidlertid at dialogen om undervisningen ved gitte tidspunkt eksplisitt tar form som en evaluering, hvor begge parter er klar over og forberett på at det er *det* som skal foregå (jfr. kapittel 5.7).

Når evaluering ved hjelp av spørreskjema øyensynlig ikke fungerer særlig godt for det mest sentrale faget i musikerutdanningen, kan man spørre seg hvorfor man valgte nettopp denne metoden ved case-institusjonen. En mulig forklaring kan være at man hadde begrenset tilfang av alternative modeller. Det fantes på den tiden ikke noen norske håndbøker om studentevaluering eller annen lett tilgjengelig litteratur som kunne vise andre måter å gjøre dette på. De eksemplene som Departementet sendte ut til institusjonene når påbudet skulle innføres (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1994) besto også bare av spørreskjemaer i ulike varianter, og ga dermed heller ingen modeller for andre tilnærminger. Siden case-institusjonen er en forholdsvis liten høyskole hadde man heller ingen egen universitetspedagogisk enhet som kunne bidra med kompetanse på dette feltet. Resultatet ble at man utviklet en nokså tradisjonell prosedyre som øyensynlig fungerer dårlig i det mest sentrale faget i musikerutdanningen. Situasjonen ved denne institusjonen var neppe unik, og den underbygger en av Studiekvalitetsutvalgets (1990) hovedkonklusjoner, nemlig at det er behov for å utvikle en infrastruktur for studiekvalitet, hvor blant annet oppbygging av universitetspedagogisk kompetanse står sentralt.

En av hovedhensiktene med å bruke evalueringsskjemaer er at studentene skal kunne framføre sine synspunkter anonymt for å sikre at de er ærlige, noe som er helt avgjørende for evalueringens validitet. Som vist i kapittel 2.2.5. tyder forskningen på at studenter uttrykker seg mer positivt om undervisningen når evalueringen er åpen enn når den er anonym, og at dette særlig er tilfelle når studentene blir forespeilet at de må begrunne sine synspunkter for læreren etterpå. Resultatene fra denne undersøkelsen tyder på at ærligheten, og dermed validiteten kan være et problem når det er hovedinstrumentundervisningen som skal evalueres, selv om den foregår skriftlig. Som vi har sett er intervjupersonene i denne undersøkelsen samstemte i at det ikke er mulig å sikre anonymiteten, selv om man bruker spørreskjema, og i hvert fall ikke så lenge skjemaet inneholder noen form for fritekstsvar. Selv med lukkede svaralternativer kan lærerne i mange tilfeller identifisere studentene fordi

de kjenner dem og deres problemer og eventuelle klagemål såpass godt på forhånd. Studentene vil med andre ord sannsynligvis ikke si noe mer eller noe annet i den ”anonyme” skriftlige evalueringen enn de gjør når de står fram åpent. Det virker som om anonymiteten snarere blir et problem i denne sammenheng. Dels fører den til at lærerne ikke kan følge opp studentenes tilbakemeldinger, noe som kan skape frustrasjon både hos lærerne som ikke har mulighet for å oppklare eller diskutere tilbakemeldingene med studenten, så vel som hos studentene som ikke vet om de blir hørt og forstått. Dels framstår det hele som et spill hvor begge parter vet at den andre vet, men kan ikke si noe. Dette oppleves som kunstig og lite konstruktivt i et samspill som ellers normalt preges av en tett dialog.

Som det framgår av kapittel 2.2.5. er det også etter hvert framkommet en del argumenter for å la evalueringen være åpen. Et argument er at det kan oppleves som ubehagelig for læreren å måtte forholde seg til anonym kritikk, og at det kan sies å undergrave lærerens rettssikkerhet når vedkommende ikke kan argumentere mot kritikken, begrunne sine valg eller ta til motmæle. Lærer F synes å tenke i den retningen nå hun sier at hun heller vil ha kritikk *en face*. Anonymiteten gjør det også vanskeligere for læreren å vurdere gehalten i studentens evaluering. Som vist i kapittel 3.5.2. er det en forutsetning at læreren har tillit til evalueringen og personen som foretar den, for at den skal ha noen betydning. Lærer J framhever nettopp dette: Han må vite hvem det er som kommer med de ulike tilbakemeldingene for å kunne vurdere om han skal legge vekt på dem. Med en anonym evaluering er ikke det mulig og han avviser derfor nytten av de skriftlige evalueringene.

Det argumenteres i litteraturen også for at åpne evalueringer vil være mer forpliktende og motiverende for læreren. Dette er ikke noe som nevnes av intervjupersonene i denne undersøkelsen. Derimot underbygges et annet argument fra litteraturen, nemlig at studentene vil ta evalueringen mer seriøst hvis de må stå for den med fullt navn. Det kommer fram gjennom intervjuene at studentene i noen tilfeller kanskje fyller ut skjemaene uten særlig omtanke og seriøsitet. Det kan imidlertid diskuteres om dette også gjelder evalueringen av hovedinstrumentundervisningen, dels fordi det er et så sentralt fag for de fleste studentene, og dels fordi studentene sannsynligvis har stor respekt for sin hovedinstrumentlærer til gi useriøse tilbakemeldinger.

Ved case-institusjonen har man valgt å ikke ha bundne svaralternativer i evalueringsskjemaet. Dette er gjennomførbart når skjemaet bare skal leses av læreren siden det er små studentkull; selv lærere som bare har klasseundervisning får likevel et overkommelig antall skjemaer å håndtere. For hovedinstrumentlærere generelt er mengden evalueringer ikke noe problem, siden de normalt bare har et par håndfull studenter. Som vist i kapittel 2.2.5. tyder

tidligere forskning på at lærere reagerer mer entusiastisk og konstruktivt når de leser evalueringer som er formulert med studentens egne ord enn når de uttrykkes gjennom avkryssinger eller tall. Det skyldes sannsynligvis at fritekstsvar bidrar med mer konkret og diagnostisk informasjon, noe som vil være viktig når evalueringen skal brukes formativt, som i dette tilfellet. Både studentene og lærerne i den foreliggende undersøkelsen setter pris på at skjemaet forutsetter at studentene formulerer svarene selv. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning: Også Wulff et al. (1985) fant i sin undersøkelse at studentene foretrekker å kunne gi nyanserte og individuelle tilbakemeldinger i stedet for å krysse av på faste alternativer. Samtidig er det mer krevende for studentene å måtte formulere seg med egne ord, noe som også påpekes av intervjupersonene. Det vil både kreve mer tid enn en enkel avkryssing, og det vil kreve mer ettertanke fra studentens side. Dette kan i seg selv ha en positiv effekt fordi det kan bidra til at studenten selv lærer noe av å gjennomføre evalueringen. Som McKeachie og Kaplan (1996) peker på, kan studentene få et mer bevisst forhold til sin egen læring når de må tenke igjennom sine egne læringserfaringer i forbindelse med studentevalueringer. Det kan imidlertid settes spørsmålsteget ved hvor omfattende denne ettertanken i realiteten er, siden flere av lærerne beklager seg over at studentene ofte uttrykker seg svært kortfattet. At de skriver så knapt kan muligens ha sammenheng med at spørsmålene i skjemaet er så vide og generelle i formuleringen. Skjemaet avviker slik sett fra det som anbefales i veiledningslitteraturen (se for eksempel Handal 1996 og Seldin 1993), hvor man anbefaler mer avgrensede og konkrete spørsmål når evalueringen skal brukes formativt, fordi det vil hjelpe studentene til å gi fokuserte og konkrete tilbakemeldinger. Det kan tenkes at man hadde fått mer utførlige svar hvis områdene som skulle evalueres hadde blitt delt opp i flere og mer fokuserte spørsmål. Slike svar ville dermed ha hatt større diagnostisk verdi for læreren. Men prisen man betaler for det er at evalueringen styres i større grad. Med åpne, generelle spørsmål har studentene større frihet til å velge hva de vil gi tilbakemelding på, og det kan derigjennom komme fram synspunkter på sider ved undervisningen som man ellers ikke ville fått belyst.

De fleste intervjupersonene er positive til at studenten både blir bedt om å trekke fram hva som er positivt og hva som kunne vært annerledes. Det siste spørsmålet blir av en av lærerne forstått som en oppfordring om å finne fram til det studenten opplever som negativt, noe han reagerer sterkt imot. Andre synes snarere å forstå det som en forespørsel til studentene om å komme med konstruktive forslag til alternativer, noe som er mindre kontroversielt. Samtidig er nettopp det å komme med forslag til endringer og alternativer meget krevende, noe også flere studenter peker på. Det forutsetter en viss modenhet og erfaring til å

se muligheter for forbedringer. Braskamp og Ory (1994:170) påpeker i den forbindelse at studenter vanligvis er "...better critics than course designers," det vil si at man må være realistisk med hensyn til hvor konkrete og konstruktive studentevalueringene kan være med hensyn til å skissere alternativer. Dette bekreftes også av resultatene fra denne undersøkelsen: lærerne får få konkrete innspill til forbedringer av undervisningen gjennom den skriftlige studentevalueringen. Som vist i kapittel 3.5.2. er en av betingelsene for at studentevalueringen skal ha noen positiv betydning for undervisningen at læreren vet hva som bør gjøres annerledes. Resultatene tyder på at den skjembaserte evalueringen slik den er utformet ved case-institusjonen, i liten grad bidrar til å gi lærerne konstruktive ideer og forslag til forbedringer.

Det kan også være både pedagogisk og psykologisk utfordrende for studenten å skulle formulere sine synspunkter og forslag med egne ord, enten det skjer skriftlig eller muntlig. Samtidig kan det tenkes at effekten av uheldige formuleringer kan være enda større når de står "på trykk", og studenten har i slike tilfeller heller ikke mulighet til å avlese lærerens reaksjon og, om nødvendig, modifisere eller forklare sine utsagn. Dette er unge, og kanskje i noen tilfeller ubetenksomme mennesker uten særlig erfaring i å kommunisere kritikk saklig. Lærer As henstilling til sine studenter om å uttrykke seg vennlig kan derfor være en betimelig påminnelse. I neste kapittel vil intervjupersonenes erfaringer med og reaksjoner på det å måtte gi og motta kritikk bli presentert og diskutert.

Det viste seg vanskelig å få fram særlig konkrete og nyanserte synspunkter fra flertallet av intervjupersonene på innholdet i spørsmålene – hva studentene blir bedt om å evaluere. Dette kan ha sammenheng med at mange av dem ikke har noe personlig og engasjert forhold til akkurat disse spørsmålene, siden de ikke selv bruker skjemaet. Av de kommentarene som kom fram synes det som om de fleste intervjupersonene mener at spørsmålene er dekkende og relevante. Hvis vi sammenlikner innholdet i spørsmålene i case-institusjonens skjema med vanlig forekommende kategorier av innhold kan det tolkes som om dette skjemaet bare omfatter tre av de seks faktorene som Centra (1993:55ff.) fant i sin analyse av spørreskjemaer i bruk (jfr. kapittel 2.2.3). Spørsmålet om sammenhengen i studiet svarer til deler av Centras faktor 1: "Organisering, planlegging eller struktur", men fanger ikke opp det som gjelder organisering etc. innenfor det enkelte fag. Spørsmålet om den menneskelige/-sosiale siden svarer til Centras faktor 2: "Lærer-studentinteraksjon og mellom-menneskelige forhold", mens spørsmålet om studentens innsats svarer til Centras faktor 6: "Studentens læring, selvvurdering av faglig nivå eller framgang". Vanlige evalueringstemaer som altså *ikke* eksplisitt blir fokusert i case-institusjonens skjema er pedagogiske og metodiske sider ved undervisningen (faktor 1 og 3), arbeidsbelastning og vanskegrad (faktor 4) og karakter-

setting, oppgaver og eksamen (faktor 5). Det mest overraskende er kanskje at at det ikke inngår spørsmål om pedagogiske og metodiske sider ved undervisningen. Dette er et tema som nesten uten unntak blir tatt opp i evalueringsskjemaer i bruk ved andre institusjoner, og som vanligvis gis stor plass. Likevel kommenterer ingen av intervjupersonene dette eller etterlyser slike spørsmål. Dette kan tenkes ha sammenheng med en problemstilling som ble berørt i kapittel 4.6, at de ikke nødvendigvis tenker i pedagogiske termer rundt hovedinstrumentundervisningen. Pedagogiske og metodiske spørsmål kan derfor bli forstått som integrerte deler dels i det faglige innholdet (spørsmål 1), slik som for eksempel spørsmål om progresjon, dels i den mellom-menneskelige kommunikasjonen (spørsmål 2), eksempelvis spørsmål omkring klarhet i instruksjonen. Siden spørsmålene er såpass åpne, og dessuten forutsetter fritekstkommentarer, vil studentene ha anledning til å gi tilbakemeldinger også om slike forhold.

Det at skjemaet ved case-institusjonen omfatter evaluering av *faglige* sider ved undervisningen, er ikke bare er uvanlig, men det frarådes til og med i evalueringslitteraturen (jfr. kapittel 2.2.3.). Her er imidlertid dette skjemaet på linje med det som Abeles (1975) utviklet for evaluering av undervisning i utøvende musikkfag (jfr. kapittel 3.2). Det samme gjelder vektleggingen av å evaluere personlige og mellommenneskelige sider ved undervisningen, som man finner i begge skjemaene. Dette underbygger påstanden om at det trengs spesielle evalueringskriterier for utøvende musikkfag, slik som hovedinstrumentundervisning. Det er imidlertid visse forskjeller mellom de to skjemaene: Abeles har inkludert mange spørsmål knyttet til undervisningsferdigheter, organisering av undervisningen m.m., mens slike pedagogiske og metodiske aspekter ikke nevnes eksplisitt i case-institusjonens skjema. Derimot inngår det i dette skjemaet spørsmål omkring studentens evaluering av egen innsats og framgang, noe som ikke representert i Abeles' skjema. Det synes med andre ord ikke å være noen konsensus med hensyn til hva slags evalueringskriterier som er hensiktsmessige eller nødvendige for å evaluere undervisningen i utøvende musikkfag.

Det siste spørsmålet i case-institusjonens evalueringsskjema, hvor studenten blir bedt om å gi uttrykk for en helhetsvurdering ved hjelp av en skala, finner man igjen i mange studentevalueringsskjemaer. Dette spørsmålet er imidlertid det som møter sterkest motforestillinger og kritikk blant intervjupersonene i denne undersøkelsen. Det synes som om de oppfatter resultatene på dette evalueringsspørsmålet som subjektive og derfor upålitelige, og at informasjonsverdien er begrenset. Disse oppfatningene får også støtte i forskningslitteraturen. Som vist i kapittel 2.2.5. tyder en undersøkelse av Kolitch og Dean (1999) på at studentene resonnerer på forskjellige måter for å komme fram til en helhetsskår, og at de

legger vekt på ulike dimensjoner ved undervisningen og læreren når de skal gi en helhetsvurdering. Så lenge læreren ikke vet hvordan skåren er framkommet er det med andre ord vanskelig å vite hva den betyr og hvilke konklusjoner som eventuelt bør trekkes. Som diskutert i kapittel 2.2.5. er det også grunn til å sette spørsmålstejn ved forsøket på å sammenfatte læreres dyktighet til *en* skår, siden lærerdyktighet består av mange ulike dimensjoner som den enkelte lærer kan ha svært varierende kompetanse i forhold til. Helhetsvurderinger gir dermed ikke noe godt grunnlag for læreren når det gjelder å videreutvikle seg, og de har dermed begrenset verdi når evalueringen skal brukes formativt. De kan muligens fungere som et slags generelt varsku i forhold til hvordan studentene opplever kvaliteten på undervisningen.

Som vi har sett skal studenten gi en helhetsvurdering av *faget* i dette siste spørsmålet, mens de andre spørsmålene fokuserer på *undervisningen*. Det er uklart hvorfor man her har valgt å fokusere på faget, men det synes ikke som om intervjuersjonene har tenkt over at dette spørsmålet har et noe annet fokus. Uansett tyder tidligere forskning på at det ikke gjør noen større forskjell for studentene om de blir bedt om å evaluere faget eller læreren og dennes undervisning. Marsh (1987) viser til flere undersøkelser hvor man har forsøkt å kartlegge hvorvidt studentene evaluerer faget/kurset eller læreren og undervisningen. Resultatene tyder på at studentenes evaluering først og fremst er en funksjon av læreren og dennes undervisning og ikke av faget. Dette gjelder også i de tilfellene hvor studentene blir bedt om å gi en helhetsvurdering av kurset/faget.

Ved undersøkelsestidspunktet var den formaliserte studentevalueringen i sitt femte år. Studentene ved case-institusjonen har ganske mange fag i sin studieplan, uansett hvilket studium de følger, og det betyr at studentene i løpet av et fireårig kandidatstudium vil kunne bli spurt om å fylle ut det samme evalueringsskjemaet 40-50 ganger. I realiteten vil antallet neppe bli så stort, men det kan likevel bli et betydelig antall skjemaer som skal fylles ut hver vår på omtrent samme tidspunkt. Det er derfor ikke så overraskende at noen av intervju-personene gir uttrykk for at studentene er ”skjemalei,” og at dette kan være en viktig grunn til at skjemaet ikke blir brukt. I et fag hvor slike skjemaer har en begrenset funksjon når det gjelder studentenes mulighet for å gi tilbakemeldinger, vil motivasjonen for å fylle ut enda et skjema være lav, og utfyllingen vil kunne fortone seg som en pliktøvelse som ikke fyller noen åpenbar hensikt. Det faktum at man har et sentralt utviklet felles skjema for alle fag kan i seg selv bidra til at studentene går lei, fordi de møter de samme spørsmålene uansett fag. Det kan synes som om dette er et generelt problem; Også Abbot et al. (1990) fant i sin undersøkelse at studentene klaget over at de må fylle ut det samme skjemaet om og om igjen.

Lærerne ved case-institusjonen synes også de å lide av en viss motivasjonssvikt i forhold til å bruke det samme skjemaet gang etter gang. Det samme fant Moses (1986) i sin undersøkelse ved et australsk universitet. Hun hevder at det kan oppstå en slags apati blant lærerne når en skjemabasert evaluering er blitt obligatorisk og har foregått over flere år. Lærerne i hennes undersøkelse oppga at studentevalueringen i alt større grad ble oppfattet som en byråkratisk øvelse, fordi de lærte mindre og mindre av den. En viktig grunn til denne apatien er med andre ord at det suksessivt kommer fram alt mindre nytt gjennom evalueringene. Som vist i kapittel 3.5.2 peker Centra (1993) på at lærerne må føle at de lærer noe nytt gjennom evalueringen for at den skal ha noen effekt. Derfor er den første evalueringen den viktigste, hevder han, siden den kan avsløre eventuelle sprik mellom selvvrdering og studentevaluering, og dermed sette i gang selvrefleksjon og endring hos læreren. Når hovedinstrumentlærerne leser besvarelsene på de samme spørsmålene gang etter gang, fra de samme studentene over flere år, sier det seg selv at de etter hvert mottar færre nye innspill. Samtidig understreker Seldin (1989) at man bør evaluere undervisningen kontinuerlig og over tid, fordi det er en langsiktig prosess å forandre undervisningen eller væremåter. Læreren er derfor avhengig av å få stadige tilbakemeldinger for å kunne motiveres til å bruke så mye tid og krefter på utvikling og forandring. Vi ser her at man må avveie lærernes behov for å få mange tilbakemeldinger over tid mot faren for at studentevalueringen skal bli et byråkratisk ritual som verken studenter eller lærere investerer noe i. Faren for et negativt utfall synes å være størst når man benytter seg av det samme standardiserte skjemaet år etter år, slik som ved case-institusjonen. Det er grunn til å tro at evalueringen vil oppfattes som mer interessant og nyttig for alle parter om man unngår en sterk standardisering og rutinisering. En delegering av ansvaret for å utarbeide evalueringsopplegg vil i tillegg gi den enkelte lærer mulighet for å stille spørsmål som oppleves som relevante for vedkommende, både med hensyn til undervisnings- og læringssyn, men også med hensyn til hvilke områder ved seg selv og sin undervisning som læreren er opptatt av og motivert for å utvikle. Ved case-institusjonen har ledelsen eksplisitt åpnet for at lærerne kan utvikle egne skjemaer. Samtidig stiller en individuell utforming større krav til lærerens initiativ og kunnskaper om mulige måter å gjennomføre studentevaluering på. Dette kan være en av forklaringene på at så få av de intervjuede lærerne har benyttet seg av muligheten til å formulere egne spørsmål eller utvikle alternativer til å bruke spørreskjema.

Også Gynnild (2002:35) understreker at man bør unngå standardiserte evalueringsopplegg, men han begrunner det ut fra et annet problem knyttet til standardisering, nemlig at man ikke fanger opp fagspesifikke utfordringer:

I en standardisert evaluering er det nesten umulig å fange de spesielle læringsmessige utfordringer som finnes innen hvert emne. Derfor er det behov for et lokalt engasjement som bidrar til å involvere sentrale aktører i en prosess som stimulerer til refleksjon over de utfordringer som finnes i eget fag.

Den foreliggende undersøkelsen bekrefter, slik også Abeles (1975) og Hipp (1979) hevder, at det kan være noen spesielle læringsmessige utfordringer knyttet til hovedinstrumentfaget som gjør at noen områder framstår som viktigere å få evaluert i dette faget enn i andre, mer teoretiske fag i musikerutdanningen. I den foreliggende undersøkelsen framstår det sosiale og mellommenneskelige forholdet og det faglige innholdet som særlig relevante og viktige områder å få evaluert. Disse er også rimelig godt ivaretatt i case-institusjonens skjema, og intervjupersonene har generelt få innvendinger mot skjemaets innhold. Her finner man imidlertid som vist tidligere, visse forskjeller fra vanlige vektlegginger og anbefalinger i litteraturen. Særlig påfallende er det at en evaluering av det faglige innholdet inngår i skjemaet, og at dette i så stor grad ikke bare aksepteres men ses som positivt av både lærere og studenter.

Samtidig illustrerer undersøkelsen at det ikke bare er *innholdet* i evalueringsopplegget som bør tilpasses fagspesifikke utfordringer; også evalueringens *form* kan ha stor betydning med hensyn til om studentevalueringen skal ha noen positiv betydning i det enkelte fag. En studentevaluering som foregår skriftlig og anonymt synes å bryte med visse normer og verdier som er forankret i den "institusjonen" som hovedinstrumentundervisning kan sies å utgjøre. Dette er normer og verdier som regulerer oppfatningen av hvordan kommunikasjonen mellom en hovedinstrumentlærer og hans eller hennes studenter bør foregå. I et fag hvor relasjonen i stor grad er basert på gjensidig tillit, og hvor undervisningen tar form i en fortløpende dialog oppfattes det som "unaturlig" og "upassende" for begge parter at studenten en gang i året skal gi "anonyme" skriftlige meldinger til sin egen lærer. En slik kommunikasjonsform oppleves å bryte med deres "logic of appropriateness" med hensyn til hvordan relasjonen mellom partene skal ivaretas.

Ut fra dette kan man konkludere at den absolutt mest utbredte formen for studentevaluering har en svært begrenset verdi i forhold til individuell hovedinstrumentundervisning. Det understreker igjen betydningen av at høyere musikkutdanningsinstitusjoner utvikler andre evalueringsformer som i større grad ivaretar hovedinstrumentfagets særpreg.

7. Studentevalueringens legitimitet og betydning

7.1. Innledning

I dette kapittelet presenteres resultater som belyser delproblemstilling 3: Hvilke erfaringer har intervjupersonene med studentevaluering, og i hvilken grad oppfattes dette som et hensiktsmessig og legitimt virkemiddel?

Som det framgår av kapittel 5 foregår det forholdsvis lite systematisk studentevaluering av hovedinstrumentundervisning ved case--institusjonen, og i kapittel 6 framkom det en rekke negative synspunkter på den formaliserte studentevalueringen. Dette trenger imidlertid ikke å bety at intervjupersonene er prinsipielt negative til studentevaluering. Et første spørsmål som skal belyses i dette kapittelet er derfor hva slags syn intervjupersonene har på studentevaluering i mer prinsipiell forstand, og hvilke begrunnelser de gir for sitt syn.

Som vist i kapittel 3.5.2 er det en grunnleggende betingelse at lærerne har tillit til studentenes evalueringer hvis disse skal ha noen betydning for kvalitetsutviklingen. Et andre spørsmål er ut fra dette hvordan intervjupersonene ser på studentenes forutsetninger for å kunne evaluere undervisningen, og om det er visse sider ved undervisningen de mener studentene har bedre eller dårligere forutsetninger å evaluere.

I kapittel 1.6.2. ble kjennetegn ved hovedinstrumentundervisning presentert, og det ble også diskutert muligheten for at noen av disse kjennetegnene kan innebære spesielle utfordringer når studentevaluering skal gjennomføres. Et tredje spørsmål er derfor hvilke oppfatninger og erfaringer intervjupersonene har med hensyn til å gjennomføre studentevaluering i en mesterlærelignende undervisningskontekst.

Studentevalueringen i seg selv fører ikke nødvendigvis til at det gjøres endringer i undervisningen som et resultat av tilbakemeldingene. Forutsetningen er at hovedinstrumentlærerne er beredt til å gjøre eventuelle forandringer og at de evner å gjøre det. Et fjerde spørsmål som belyses i dette kapittelet er følgelig hvordan intervjupersonene ser på lærernes vilje og evne til å følge opp resultatene av studentevalueringene.

Studentevaluering er bare ett av mange mulige tiltak for å forbedre undervisningens kvalitet. Et femte spørsmål som belyses i dette kapittelet er hvordan lærerne i undersøkelsen

vurderer studentevaluering i forhold til andre virkemidler. Dette kan gi en indikasjon på i hvor stor grad de tillegger studentevalueringen noen betydning for kvalitetsutviklingen.

7.2. Intervjupersonenes syn på studentevaluering

I intervjuene spurte jeg intervjupersonene om hvordan de ser på studentevaluering mer prinsipielt, uavhengig av hva slags fag den skal brukes i og hvordan den foregår. Jeg ba dem også begrunne sitt syn.

7.2.1. Lærernes syn

De fleste lærerne ga uttrykk for at de er positive til at studentene skal evaluere undervisningen. Dette gjaldt også lærerne B og G som i liten grad benytter seg av systematisk studentevaluering (jfr. kapittel 5.2.1). Det kom imidlertid fram forskjellige *begrunnelser* for at man så det som viktig og positivt at studentene skal evaluere undervisningen:

Den oftest forekommende begrunnelsen er knyttet til behovet for å vite hvordan studentene opplever undervisningen for å kunne gjøre nødvendige tilpasninger til den individuelle studentens behov, ønsker, læringsstil etc. Lærer A er en av dem som legger spesiell vekt på dette argumentet for å begrunne sin meget positive innstilling til bruken av studentevaluering. Hun understreker at hun ser det som sin rolle å være en hjelper og tjener for studentene, og for å kunne ivareta den rollen må hun vite hvordan undervisningen oppleves og fungerer for dem. Her kan studentevalueringen fungere som et redskap som sikrer henne tilbakemeldinger. Også lærer B understreker betydningen av å få vite hvordan studentene opplever undervisningen, slik at den kan bli mest mulig fruktbar for dem. Han sier at han er særlig opptatt av hvordan studentene opplever ham ”på det menneskelige plan”, fordi han alltid er usikker på dette. Han mener derfor at tilbakemeldingene han får kan gi ham korrektiver på hans væremåte. Betydningen av å få korrektiver i tide er også noe lærer C framhever:

... man driver på som man har gjort i alle år. Og så kan det jo hende, slik som jeg har opplevd, at det man gjør fungerer bra for 80-90% av dem man har, og så er det plutselig noen som bærer på noe, og som kanskje er flinkere til å skjule ansiktsuttrykket sitt, slik at man har *inntrykk* av – og det har jeg basert meg på i mange år – at de liker seg hos meg. Jeg har hatt et inntrykk av at de er fornøyde. Men når den dagen kommer at de sier at de vil slutte, eller at de vil ha en annen lærer, så begynner man å tenke: ”Var det noe jeg sa, var det noe jeg gjorde?” Og i et par tilfeller har jeg da spurt, og det var på en måte en ny start for meg rent pedagogisk; at jeg begynte å tenke mer på det med studentvurdering, og tenke mer på å spørre enn jeg hadde gjort før.

Det framgår at hun har erfart at hun har feiltolket eller ikke har maktet å oppfattet enkelte studenters signaler om at det er noe ved undervisningen de ikke er fornøyd med. Disse erfaringene har ført til at hun har begynt å bruke studentevaluering i form av å spørre studentene mer systematisk om det er noe de ønsker skulle være annerledes.

En annen begrunnelse for studentevaluering som nevnes av flere av lærerne, er at den kan bidra til deres utvikling i yrkesrollen. Lærer C gir klart uttrykk for et ønske om å videreutvikle seg som pedagog, og hun har gjennomført flere systematiske tiltak med det for øye. Hun ser i den sammenheng studentevaluering av undervisningen som ett av flere nyttige virkemidler til å få klarlagt sider ved seg selv eller sin undervisning som hun kan trenge å bli bevisst på og arbeide med. Både lærer E og F framhever den samme begrunnelsen, og de gir under intervjuet flere eksempler på sider ved seg selv eller undervisningen som de har forsøkt å videreutvikle på grunnlag av tilbakemeldinger fra studentene. For lærer A er nettopp muligheten for å forbedre seg et viktig argument for å ta i bruk studentevaluering av undervisningen. Hun framhever at studentenes innspill er nødvendige for at hun skal fortsette å lære og dermed videreutvikle seg som musiker og pedagog, noe hun ser som svært viktig:

Livet er ikke slutt ennå. Jeg har mange sjanser ... [til] å lære ting, og det ser jeg som en veldig utfordring, og noe som er veldig fint. [...] Hver undervisningstime lærer jo jeg meg noe av studentene også. Det er jo ikke bare jeg som lærer dem, de lærer meg også. Hvis man har den innstillingen til undervisningstimen så blir det kanskje ikke så veldig slitsomt å ta imot en evaluering.

Siden hun ikke oppfatter seg selv som utlært eller perfekt, er hun heller ikke redd for å be om tilbakemeldinger fra studentene, sier hun. Hun sier videre i intervjuet at lærere som tror de kan alt også tror at de ikke trenger å bli evaluert, og hun hevder at en slik holdning er svært uheldig for lærerens egen utvikling.

En tredje begrunnelse som nevnes av noen lærere er den betydning studentevalueringen kan ha for å forebygge eller redusere frustrasjoner hos studenten. Dette er noe som blant annet lærer E er opptatt av. Han mener at studentevalueringen vil gi studentene en mulighet for å "lufte" frustrasjoner både med hensyn til undervisningen, men også av mer generell art. Han er svært opptatt av at det skal være et tillitsfullt og uanstrengt forhold mellom lærer og student, og at det skal være god stemning på timene. Det å oppfordre studentene til å komme ut med det de har på hjertet vil sikre at det ikke oppstår noen spenninger i forholdet, sier han. Også lærer F peker på betydningen av å avdekke eventuelle spenninger knyttet til undervisningen, selv om det kan innebære en påkjenning for læreren:

”Jeg tror egentlig at når man føler at her er det et eller annet, så må man ta motet til seg, hvor kvalm man enn blir av det, og spørre om det er noe.” En grunn til at studentevalueringen nettopp kan bidra til å redusere frustrasjoner og skuffelser er at den gir lærerne en anledning til å klargjøre for studentene de valgene de gjør med hensyn til undervisningen. Dette er noe som et par av lærerne legger vekt på. Særlig lærer E er opptatt av at studentenes tilbakemeldinger synliggjør hvor det er behov for forklaringer og begrunnelser, og han legger til at ”Det synes jeg er veldig fruktbart, fordi det gjør at begge blir oppklart, både jeg og studenten.” Studentevalueringen blir altså ikke bare brukt for å kunne gjøre tilpassninger til studentenes ønsker og behov, men den gir også en anledning for lærerne til å forklare og begrunne sine valg i de tilfeller de *ikke* ønsker å gjøre endringer på bakgrunn av studentens tilbakemeldinger.

En fjerde begrunnelse for studentevaluering gir lærer D når han understreker betydningen av at studentene skal gjøre bevisste valg og bli selvstendige:

Lærer D: Vi forsøker å lære dem å bli selvkritiske og kritiske til alt. [...]

IMH: Du oppfordrer studentene til å bli kritiske til alt, inkludert læreren?

Lærer D: Ja. Det er faktisk ganske viktig det.

Han har tidligere i intervjuet framhevet at han er opptatt av ”... å ta vare på og utvikle det kreative menneske, og forsøke å finne fram til den autentiske utøver,” det vil si at studenten finner seg selv i musikken. Han er derfor opptatt av at studenten hele tiden *søker*, som han uttrykker det. Dette vil også innebære at studenten kritisk vurderer den undervisningen han eller hun får:

At man ikke bare godtar de svarene man får, men at man hele tiden tvinges til å søke, og tvinges til å stille spørsmål. Og da tvinges man jo også til å stille spørsmål med det som blir gjort med en.

Studenten skal med andre ord ikke ukritisk la seg lede av læreren, men forholde seg kritisk spørrende også til den undervisning som blir gitt. Ut fra hans syn på undervisning framstår studentevaluering som en av flere utfordringer som studenten bør møte for å utvikle en kritisk og selvstendig oppfatning ikke bare når det gjelder musikk, men også av seg selv som musiker og som student.

Lærer Ds utsagn illustrerer hvordan studentevalueringen, i hvert fall for en del læreres vedkommende, begrunnes med utgangspunkt i et pedagogisk grunnsyn, hvor særlig menneskesynet og synet på undervisning har betydning. Dette understrekes eksplisitt av lærer A:

Lærer A: Jeg forsøker virkelig å føle at det å tjene er det fineste som finnes. Å hjelpe og tjene elever er blant det vakreste her i livet. [...] Jeg tror veldig mye på den bibelske filosofien at vi skal tjene hverandre, og at det å tjene er den største gledene. Det tror jeg veldig på og forsøker å leve etter. [...] For meg bunner alt sammen i menneskesyn, det gjør det.

IMH: Det er interessant at du sier det. Kanskje det er *det* som står på spill når man skal innføre noe slikt [studentevaluering]? At det ikke er en teknisk sak man innfører, men at man provoserer fram menneskesynet?

Lærer A: Ja, absolutt. Det er den største provokasjonen i dette. Absolutt. Det handler i bunn og grunn til 100 % om menneskesyn. Og så i neste omgang handler det svært mye om hva slags innstilling man har til det å undervise. Vil jeg undervise for å vise fram meg selv, eller vil jeg undervise for å tjene mennesker?

Selv om de fleste lærerne er prinsipielt positive til studentevaluering, finner vi også eksempler på lærere som gir uttrykk for at de ikke helt ser nytten av studentevaluering, eller som er skeptiske til den, nettopp fordi de ikke får studentevalueringen til å passe inn i mer fundamentale oppfatninger med hensyn til undervisning og roller. Et eksempel her er lærer G som er opptatt av at studenten skal være med og forme undervisningsprosessen, men han mener at *begge* partene må involveres for å finne gode løsninger. Studentevaluering innebærer etter hans oppfatning at det er den ene parten som gir tilbakemeldinger til den andre, og han mener derfor at den har begrenset verdi sammenliknet med de fortløpende dialogene han har med studentene om undervisningen.

Et annet eksempel er lærer H. Han gir klart uttrykk for at han ikke har noe imot at studentene kommer med innspill, men han synes å være noe desillusjonert i forhold til om det kommer noe ut av det når han forsøker å spørre dem: ”Men jeg opplever jo også veldig ofte at studentene er litt som fugleunger med nebbet åpent når jeg spør [...]” Han er også noe mer nølende enn mange av de andre lærerne når det gjelder å ta i bruk studentenes eventuelle innspill:

[...] og det er her pendelen i min egen undervisning skifter, eller i min egen pedagogikk. Man får noen ideer om at nå skal studentene få lov til å undervise seg selv mer, og du skal bare hjelpe dem på veien. Og så prøver du det en stund, og så synes du ikke det er noe særlig bedre. Så styrer du det mer, og det *er* mer effektivt, det er ikke til å komme utenom. Med lang erfaring vet du best hva som fører til resultat.

Vi ser her at denne læreren stiller spørsmål ved hvor fruktbart det er å la studentene være med og forme undervisningen, og at han mener at læreren i kraft av sin langt større erfaring bør styre den i en forholdsvis stor grad. Dette berører spørsmålet om studentenes forutsetninger

for å foreta evalueringer som blir tatt opp i avsnitt 7.3. Samtidig framhever lærer H at det kan være viktig å få innsikt i hvordan studentene opplever undervisningen og sin studiesituasjon, men da først og fremst fordi man gjennom dette får en mulighet for å se hvem som trenger trøst og støtte når studiet oppleves som slitsomt og kravene som strenge.

Lærer J er den eneste av de intervjuede lærerne som gir klart uttrykk for at han er nokså negativt innstilt til studentevaluering, og han gir flere grunner til det. For det første mener han at han merker selv hva studentene mener om hans undervisning uansett:

Lærer J: De første årene jeg var her tror jeg at jeg ganske raskt ble ganske populær som lærer, og at de syntes at jeg var flink, og det følte jeg. Det var evaluering nok for meg.

IMH: Du gikk ikke direkte og spurte om det var noe de ønsket annerledes eller slik?

Lærer J: Nei. Men det var jo en evaluering det. Den var jo ikke eksplisitt, men den var implisitt.

IMH: Og du syntes det var nok? Du følte ikke behov for å ...?

Lærer J: Nei, jeg følte ikke det.

Det synes her som om denne læreren her først og fremst oppfatter studentevaluering som at den skal gi læreren tilbakemelding på hvor "flink" vedkommende er som lærer, slik han uttrykker det. Dette opplever han som overflødig, fordi han mener han likevel vil få andre indikasjoner på hvordan han lykkes med undervisningen.

En annen grunn til hans skepsis er at han mener at det ikke vil gjøre studentene lykkeligere eller bedre som musikere når de gjennom studentevalueringen må rette oppmerksomheten på eventuelle svakheter i undervisningen. Han mener en slik leting etter negative sider er unødvendig, siden det er Norges beste lærere som jobber ved denne institusjonen, som han uttrykker det, og at en fokusering på det negative kan rive ned noe av den tilliten studenten må ha til sin lærer.

I tillegg mener han at studentevalueringen kan føre til at undervisningen faktisk blir *dårligere*, og at den dermed vil virke mot sin hensikt:

Lærer J: [...] hvis jeg skulle bruke evalueringsskjemaer i individuell undervisning, tror jeg det kunne skape en frykt hos meg som gjorde meg til en dårligere lærer, hvilket jeg synes er *veldig* negativt.

IMH: Så det å sette i gang med studentvurdering kan altså gjøre læreren *dårligere*?

Lærer J: Ja, det tror jeg absolutt. Hvis man hele studieåret går og tenker på det skjemaet i sin undervisning og planlegging. Jeg vet at jeg er best når jeg er naturlig. [...] Og hvis jeg skal tenke på og frykte det skjemaet hele tiden, så føler jeg at dette aspektet kan forsvinne helt.

Denne læreren føler at han vil bli ansent og engstelig ved tanken på å bli evaluert, og at dette vil kunne ødelegge den naturlighet og spontanitet som han mener er viktig at han som lærer bevarer i undervisningen.

Lærer J setter, i likhet med lærer E, spørsmålsteget ved nytten av å få tilbakemeldinger fra studentene, og han gir uttrykk for at han mener at studentdemokratiet har gått altfor langt. Samtidig mener han at studentene bør få lov til å bestemme en del selv, hvis det dreier seg om "...det jeg vil kalle fornuftige innspill." Det kommer også fram senere i intervjuet at hans motstand mot studentevaluering først og fremst er knyttet til anonyme, skriftlige evalueringer. Han er langt mer positiv til studentevaluering i en mer uformell form, hvor man kan spørre studentene muntlig hvordan de opplever undervisningen og om den inneholder det de trenger.

Som vi ser gir de fleste lærerne uttrykk for at de er positive til at studentene skal evaluere undervisningen, og at evalueringen kan ha sin hensikt med hensyn til å forbedre undervisningen. Lærerne gir imidlertid forskjellige begrunnelser seg imellom for nytten av studentevaluering. Men i materialet finnes det også enkelte lærere som er mer skeptiske til at studentevalueringen har noe for seg, eller som er direkte negative. Her synes det som om disse holdningene blant annet kan være basert på en fortolkning av studentevaluering som en skriftlig, anonym bedømming fra studentene med de begrensninger det innebærer..

7.2.2. Studentenes syn

At ikke alle hovedinstrumentlærere er udelt positivt innstilt til studentevaluering blir bekreftet i intervjuene med studentene, hvor flere av dem er inne på at de opplever hovedinstrumentlærere som forskjellige på dette punkt. Student a1 sier det slik:

Jeg innbiller meg at enkelte lærere vil føle seg provoserte av at studentene *i det hele tatt* skal evaluere deres undervisning. Jeg innbiller meg også at andre lærere vil synes det er en god ting. Men jeg antar at det er de lærerne som i utgangspunktet har et ganske åpent forhold til elevene sine, og som er åpne for en uformell evaluering av studenten, og som kanskje ikke hadde trengt det mest.

Vi ser her at hun peker på et paradoks: At de lærerne som er mest positive til studentevaluering kanskje er de som ikke trenger en slik formalisert evaluering i så stor grad, fordi de uansett sørger for fortløpende å avdekke hva studenten opplever og mener om undervisningen.

Studentene selv er gjennomgående meget positive til prinsippet om at studentene skal gis mulighet for å evaluere undervisningen. Et par av studentene går så langt som å si at de ser dette som en plikt man har som student. Student c1 begrunner det med at det ellers ikke vil skje noen utvikling eller forbedring:

Vi er *nødt* til å evaluere, det blir på en måte vår jobb [...] Hvis ikke, så har du jo ingenting du skulle ha sagt. Hvis ikke, blir det en vernet bedrift. Det går ikke an.

Ut fra hennes oppfatning er studentevaluering ikke bare en demokratisk rettighet for studentene, men også som en plikt studenten har for å sikre at undervisningen holder en høyest mulig kvalitet. Studentevaluering ses som en oppgave som studentene må ivareta fordi de har et medansvar for å sikre kvaliteten.

For de norske studentene er det øyensynlig en nokså naturlig tankegang at de skal kunne få gi uttrykk for hva de mener om undervisningen, og de har sannsynligvis blitt bedt om å komme med tilbakemeldinger i mange forskjellige sammenhenger i løpet av sin skolegang. For de mange utenlandske studentene ved case-institusjonen er det ikke nødvendigvis like selvfølgelig. En av studentene som kommer fra Sør-Europa kommenterer at hun opplever en formalisert studentevaluering som uvant og litt merkelig:

Jeg synes det er kjemperart, fordi jeg er vant til at det er læreren som vurderer meg, og at det er læreren som har makten, for slik er det i mitt hjemland. Det er litt rart fordi det er veldig demokratisk.

Hun synes å være uvant med at rollene byttes mellom henne og læreren.. Samtidig gir hun klart uttrykk for at hun synes det er veldig bra at studentene har denne muligheten i Norge. Flere av de andre norske studentene kommenterer også, med bakgrunn i erfaringer de har hatt med hovedinstrumentlærere fra ikke-nordiske land, at det er kulturforskjeller i synet på studentevaluering.

Som vi har sett gir lærerne flere forskjellige begrunnelser for bruken av studentevaluering. Også blant studentene framkommer det ulike begrunnelser. En gjennomgående begrunnelse som så å si samtlige studenter nevner, er at det er viktig for dem at læreren skal kunne legge opp undervisningen mest mulig tilpasset deres individuelle behov, og da er det en forutsetning at læreren også vet hva de mener om undervisningen. Dette er også den oftest forekommende begrunnelsen blant lærerne. Student a2 ser det som helt selvfølgelig at hun selv må fortelle sine lærere hva som fungerer og ikke fungerer for at hun skal få en undervisning tilpasset sine behov: ”De er jo ikke synske heller, så de kan jo ikke vite hva jeg ønsker å rette på, eller om det er noe jeg synes er feil eller slik.” En viktig forutsetning for å

kunne tilpasse undervisningen er, som denne studenten peker på, at læreren faktisk vet hva som foregår i studentens hode.

Som vist tidligere ser lærer D studentevalueringen som et viktig virkemiddel for å få studentene til å bli selvstendige og kritiske. Den samme begrunnelsen nevnes også av en av studentene, h3. Han sier det slik:

[...] om ikke annet så ville det jo være interessant for eleven også for å bevisstgjøre sin egen læringsprosess, og da eventuelt kunne frigjøre seg fra et opplegg som ... Ethvert opplegg vil jo egentlig være en slags undertrykkelse, som i hvert fall *jeg* ser det som ønskelig å kunne frigjøre meg fra og få kontroll over selv.

Det å måtte tenke over hva som fremmer eller hemmer ens læringsprosess mener han vil kunne føre til en større selvstendighet i forhold til egen læring og utvikling. Denne studenten framhever også, i likhet med flere av de andre studentene, at ikke bare de, men også lærerne vil kunne få mer ut av undervisningen og kunne utvikle seg selv hvis de får tilbakemeldinger fra studentene. Denne begrunnelsen gjenfinner vi også blant lærerne.

En annen begrunnelse for studentevaluering som noen av studentene trekker fram, er at den vil kunne forebygge og løse opp i eventuelle spenninger og konflikter mellom lærer og student. Som vist tidligere er dette en begrunnelse som også noen av lærerne gir. Det framkommer tydelig i intervjuene at studentene ikke alltid opplever det som like enkelt å ta opp slike spenninger og konflikter med mindre læreren *eksplisitt* gjør det klart at dette er noe de ønsker og setter pris på, og at læreren også spør dem direkte. Dette framheves av flere studenter som et viktig argument for at det bør foregå en eller annen form for studentevaluering av undervisningen, selv om det er ulike oppfatninger med hensyn til hvor systematisert og formalisert den bør være. Studentevalueringen vil ut fra en slik betraktning gi en legitim ramme for å ta opp eventuelle problematiske forhold.

Oppsummerende kan vi si at alle de intervjuede studentene er positive til at det skal foregå studentevaluering av undervisningen. De opplever det som viktig og nyttig for begge parter at det foregår studentevaluering med et formativt siktemål. Flere av studentene gir uttrykk for reservasjoner mot at studentevalueringen skal brukes *summativt* – de ønsker ikke at den skal bli oppfattet som en *bedømming* av lærerens kompetanse. Et par av studentene er imidlertid opptatt av at studentevalueringen nettopp bør kunne brukes summativt for å fjerne lærere som er uegnet, som de uttrykker det. Student c1 er en av dem som ønsker at studentevalueringen skal kunne brukes til å bli kvitt lærere som ikke fungerer, og hun uttrykker det slik:

Hvis læreren ikke er kompetent, hva gjør du da? [...] Det er jo det som skjer i staten, det går flere folk her som ikke burde. Det er så tragisk for oss som er studenter og skal bruke penger og tid av livet vårt på å gå her og tro at vi skal få undervisning som er god, og så er den helt på trynet. Det er *veldig* alvorlig.

Hun er opprørt over at studenter skal måtte ta til takke med undervisning som ikke holder mål fordi det ikke finnes noen kvalitetssikringsmekanismer som kan fjerne eventuelle lærere som gir dårlig undervisning. Hun knytter ikke denne kommentaren til sin egen hovedinstrumentlærer, men viser til andre fag og til andre studenter som har vært misfornøyde med hovedinstrumentlæreren. Hun hevder at ingenting har skjedd med verken læreren eller undervisningen i disse tilfellene, selv om studentene har gitt kritiske evalueringer. Dette er ett av flere eksempler i materialet på at det eksisterer fortellinger om erfaringer med studentevalueringen som tydeligvis spres blant studentene, og som kan påvirke deres oppfatninger, enten fortellingene har dekning i faktiske forhold eller ikke.

7.3. Studentene forutsetninger for å evaluere undervisningen

I diskusjonen om studentevaluering av undervisning har noen hensikt, er spørsmålet om studentenes forutsetninger for å kunne evaluere undervisningen helt sentralt. Ikke minst vil lærernes oppfatning av dette spørsmålet være avgjørende for om de vil ta i bruk studentevaluering eller ei. Hvis de tviler på at studentene har forutsetninger for å kunne gi fornuftige tilbakemeldinger vil de sannsynligvis være mindre tilbøyelig til å gjennomføre studentevaluering, og de vil feste mindre tiltro til resultatene.

Som det framgår av avsnitt 7.2.1 er lærer J, og til en viss grad også lærer H, forholdsvis forbeholdne i troen på at studentevaluering av undervisningen har noen hensikt. Det synes som om denne reserverte holdningen har sammenheng nettopp med at de ikke har stor tro på at studentene selv vet hva de har behov for, eller at de har rett i sine oppfatninger. Lærer H gir uttrykk for at han som lærer med sin lange erfaring vet best hva som fører til et resultat. Den samme oppfatningen synes lærer J å gi uttrykk for når han sier at "[d]e kommer her i 1. og 2. klasse og tror at de vet hva de trenger å lære. Det vet de ikke, det vet *vi* mye mer om." Med et slikt utgangspunkt vil neppe innholdet i studentenes evalueringer tillegges noen særlig vekt av lærerne.

Flere av studentene innrømmer også sin egne begrensning når det gjelder å kunne evaluere undervisningen. Student c3 sier det slik:

Lærerne her har jo mye erfaring både fra spilling på topp profesjonelt nivå og fra undervisning, og det er jo ikke for ingenting at de har disse jobbene her, og at folk søker seg til dem...

Hun gir i likhet med flere andre studenter uttrykk for at man med begrenset erfaring kan ha vanskelig for selv å vurdere sin utvikling og faglige behov, og at man dermed ikke alltid har oversikt over hva som vil være god undervisning. Man må derfor i stor grad stole på lærerens vurderinger.

Andre igjen mener at studentene absolutt har forutsetninger for å evaluere undervisningen. En av dem som gir uttrykk for dette med styrke, er lærer A som sier at hun synes det er "tullprat" at studentene ikke skulle være i stand til å evaluere undervisningen:

De har en gedigen forutdannelse bak seg, og de har truffet andre [instrument]lærere, og de har et sammenlikningsgrunnlag på repertoar, på øvelser og på lærere og på personligheter osv., og det provoserer meg faktisk, for da synes jeg man underkjenner deres vurderingsmuligheter og – evne. Og det synes jeg høres ut som en beskyttelse. Det høres ut som om man vil gjemme seg bak noe. [...] Det synes jeg er direkte uforskammet, det knytter ikke an til det menneskesyn som jeg er "fond of".

Også lærer G reagerer på tanken om at læreren skulle vite studentens beste bedre enn studenten selv og sier at "[d]et er en ytterst arrogant måte å se det på."

Som det framgår ovenfor knytter lærer A an til lærerens menneskesyn når hun diskuterer hvorfor noen lærere ikke synes at studentene er meningsberettigede. Student a1 er også inne på en slik tankegang når hun kommenterer at noen lærere mener at de vet studentens beste bedre enn studenten selv:

[...] men det bunner jo litt i opplæringstradisjonen igjen, hvor du har en mester som sitter og vet tilsynelatende alt, og som skal lære opp disse stakkars små studentene, legge bit til bit til deres vekst og forme dem i sitt bilde. Jeg synes det vitner om et utgangspunkt i et slikt menneskesyn, at her skal man fylle på og til slutt blir det hele flott.

Hun viser her til en autoritær mesterlæretradisjon hvor studenten ikke blir betraktet som meningsberettiget. Hun stiller seg selv kritisk til en slik oppfatning, men i fortsettelsen av intervjuet peker hun samtidig på noe som flere andre intervjupersoner også er inne på, nemlig at man kanskje må skille mellom faglige spørsmål og spørsmål som dreier seg om undervisningsformer og væremåter, og at det først og fremst er det siste studentene kan ha en berettiget mening om. Student h2s utsagn illustrerer dette synspunktet:

Det går kanskje på flere plan. Det ene kan være selve undervisningsopplegget, rammen, ikke innholdet. Det kan jo være åpent for at elevene synes noe om det, at

læreren for eksempel sier noe som er riktig, men sier det på feil måte. Men en elev har jo noe å lære, så på det rent faglige kan jeg skjønne at de mener det [at lærerne vet best].

Det er med andre ord noe ulike oppfatninger både blant lærerne og studentene når det gjelder studentenes forutsetninger for å evaluere det *faglige* innholdet. Det er større enighet om at studentene er i stand å evaluere pedagogiske sider ved undervisningen og sosiale og mellommenneskelige forhold.

Selv om de fleste intervjupersonene mener at studentene kan ha relevante og fornuftige synspunkter på undervisningen, blir det også framhevet at studentenes evaluering, enten den gjelder faglige, sosiale/mellommenneskelige eller pedagogiske sider ved undervisningen, ikke nødvendigvis alltid skal tas til følge. Lærer D sier for eksempel at "[s]elv om studenten er veldig klar i sin uttalelse, så kan vi lærere bli helt enige om at han rett og slett tar feil, det hender jo det." Det kan være flere grunner til at studentene gir uttrykk for synspunkter som for både læreren og utenforstående oppfattes som uhensiktsmessige eller ubegrunnede. Det kan være at studenten ikke har den nødvendige faglige oversikten, eller evaluerer ut fra lite fruktbare og kortsiktige kriterier. Det kan også skyldes at studenten ikke tar evalueringen seriøst, slik som vi så student a3 hevde i kapittel 6.3. Andre igjen peker på at negative evalueringer kan være en måte for studenter å ta ut sin frustrasjon over manglende framgang på læreren. Student c2 er en av dem som kommenterer dette:

Jeg opplever at mange av dem som kritiserer læreren mest, når man ser hvordan praten går oppe i 5.etasje, ofte er de som på en eller annen måte føler seg frustrerte fordi de ikke er blitt tilstrekkelig gode. Da er det veldig bekvemt å kritisere læreren. Mange av dem er de lateste, eller de tror at læreren skal komme med løsninger. Læreren kan ikke komme med løsninger, læreren kan bare komme med forslag og hjelp.

Han mener at studentevalueringen i noen tilfeller avspeiler et behov for å finne en sydebukk for manglende framgang, eller er et uttrykk for urealistiske og dermed skuffede forventninger til læreren. Denne studenten er derfor bekymret for at man skal ta det for gitt at studenten har rett i sin kritikk: "Jeg mener bare at hvis det kommer kritikk, så trenger den kanskje ikke å være berettiget. Det er noe med at man automatisk tror det."

Fra en mer filosofisk synsvinkel kan man også diskutere, slik lærer C gjør, om hva det vil si at studenten har "rett" i sin evaluering. Hun sier det slik: "Jeg synes i prinsippet at studentene alltid har rett i den betydningen at slik som studentene opplever det, slik opplever studentene det." Denne læreren knytter studentevalueringens funksjon først og fremst til det å få innblikk i hvordan studenten opplever undervisningen, og fra det perspektivet vil evalueringen alltid være "riktig"; den forstås her ikke som et "objektivt" utsagn om under-

visningens kvalitet per se, men snarere som et utsagn om studentens subjektive oppfatning og opplevelse av undervisningen. Ut fra en slik betraktningssmåte vil studentenes evalueringer være ”riktige” i den grad den gir et sannferdig og utfyllende bilde av deres oppfatninger og opplevelser.

7.4. Studentevaluering av mesterlæreliknende undervisning

Som vist i kapittel 1.6.2. beskrives musikerutdanning ofte som en form for mesterlære, og det ble der skissert en del konstituerende trekk ved denne formen for utdanning som tilsynelatende kan innebære spesielle utfordringer for innføringen av studentevaluering. Med utgangspunkt i institusjonell teori (jfr. kapittel 2.4.2.) ble det også reist spørsmål om slike konstituerende trekk kan føre til at det oppstår normer, verdier, tradisjoner og tatt-for-gitte forestillinger knyttet til hovedinstrumentundervisningen som vil ha betydning for studentevalueringen. I de påfølgende avsnittene fokuseres det derfor på intervjupersonenes oppfatninger av og erfaringer med studentevaluering som kan knyttes til kjennetegn ved hovedinstrumentundervisning. Fokuset vil i denne sammenhengen rettes mot to forhold: den faglige autoriteten som ligger i hovedinstrumentlærerens rolle, og de tette og derfor sårbare relasjonene mellom hovedinstrumentlærer og student.

7.4.1. Hovedinstrumentlærerens autoritet: mulige utfordringer

Mange av intervjupersonene brukte under intervjuene spontant uttrykk som ”mester,” ”mesterlære,” ”mester-svenntradisjon” og liknende uttrykk som tyder på at de selv betrakter hovedinstrumentundervisningen ut fra et slikt perspektiv. Dette er også i tråd med tidligere undersøkelser av hovedinstrumentundervisning (jfr. kapittel 1.6.2.).

Et karakteristisk trekk ved mesterlære er lærerens sterke faglige autoritet, noe som kan oppfattes som vanskelig å forene med et tiltak som studentevaluering. Dette kommer blant annet til uttrykk når lærerne beskriver sin egen studietid. Her framgår det at ingen av lærerne jeg intervjuet noen gang ble oppfordret til å komme med tilbakemeldinger på den undervisningen de fikk når de selv var studenter, og flere henviser til at dette ville vært nærmest utenkelig både for deres lærere og dem selv. Lærer F svarer slik når jeg spør henne om hun selv noen gang ble bedt om å evaluere sine lærere og deres undervisning:

Lærer F: Nei, aldri. Det var ikke snakk om det før i tiden, vet du. Og i hvert fall ikke i [studieland] hvor man hadde et ”nedsaltet” system fra 1796, Det var ingen som protesterte. [...]

IMH: Men savnet du den gangen å kunne komme med kommentarer?

Lærer F: Nei, det gjorde jeg ikke da, fordi jeg trodde det var slik livet var og hadde respekt for autoriteter, ikke sant.

Også lærer G peker på at studentevaluering var helt utenkelig den gang han selv studerte. Når jeg spør ham om det hadde vært utenkelig for ham selv å evaluere sin lærer hvis han hadde fått muligheten, svarer han følgende:

Ja, det var jo ikke tvil om hva jeg ville ha svart en gang. Jeg ville jo ha vært ydmyk. Det var jo ikke fordi jeg kunne godta hva som helst, men fordi jeg beundret det de sto for, og det de kunne. (Lærer G)

Lærer E forteller at han faktisk forsøkte å si fra en gang til sin lærer, men "... det var jo en katastrofe. Det var det, men det var jo i gamle dager. Tingene har forandret seg, det vil jeg nå si." Han gir her uttrykk for at forholdet mellom lærer og student har endret seg, og at det nå ikke ville bli tatt ille opp på samme måte om en student kom med kritikk av undervisningen. Også lærer G er inne på at det har skjedd en forandring i mesterlæretradisjonen, når han i forlengelsen av sin kommentar ovenfor om at det var utenkelig å evaluere sine lærere sier følgende:

Lærer G: Den situasjonen tror jeg finnes fortsatt i tilsvarende miljøer i andre land, men jeg opplever det ikke slik her lenger.

IMH: Det er jo interessant det der, om det har skjedd en forandring.

Lærer G: Det er jo noe med hele vårt sosialdemokrati. Det er ikke noen forskjell på Jørgen Hattemaker og Kong Salomo lenger. I hvert fall slik som det var, og det er mye positivt ved det.

Vi ser her at denne læreren mener det er positivt at det han oppfatter som et hierarkisk og nokså autoritært system er blitt erstattet av et mer demokratisk og likeverdig forhold mellom lærer og student. Flere av lærerne gir i intervjuene eksplisitt uttrykk for at de ikke ønsker et hierarkisk system hvor de framstår som ufeilbarlige autoriteter, men at de snarere aktivt forsøker å få studentene ut av den ukritiske autoritetstroen som de opplever at mange av studentene møter sine hovedinstrumentlærere med når de begynner studiet. Lærer G framhever at dette er noe han er opptatt av:

Når studentene begynner her i første klasse, så kommer de med en enorm respekt som heldigvis fordufter etter hvert. Jeg er veldig interessert i å få vekke den respekten på en måte, og få dem til å slappe av og ikke adlyde alt man sier.

Han forventer med andre ord ingen ubetinget lydighet fra sine studenter, men ønsker at de skal tenke og vurdere selv de forslag han kommer med. Samtidig peker han på at studentene er forskjellige – noen er trygge på seg selv, mens ”[...] andre er mer autoritetstro og vil ha løsninger servert på et fat”. Også lærer B er opptatt av at han ikke bør gå inn i mesterrollen som en ufeilbarlig autoritet, selv om noen studenter synes å forvente det av ham.

Lærer B: Kortsiktig ønsker de seg den rollen, fordi den er så lett.

IMH: Så du vil egentlig aktivt ut av den rollen selv?

Lærer B: Ja, det vil jeg. Jeg opplever at det største problemet er at noen blir for avhengig av meg, slik at jeg ikke skjønner hvordan det skal gå med dem etterpå.

Han mener at en sterkt styrende mesterrolle vil føre til at studentene ikke utvikler nok selvstendighet til å kunne klare seg i yrkeslivet. Den samme bekymringen for at studentene skal bli for avhengige av sin lærer gir også lærer D uttrykk for når han sier at ”[v]i forsøker å skrelle av studentene ”svenn”-rollen ganske tidlig. Vi forsøker å få dem til å bli selvkritiske og kritiske til alt...”, og han presiserer at dette også omfatter det å være kritisk til sin egen lærer, noe som man han mener er viktig for deres utvikling.

Det synes med andre ord som om flere av dagens norske hovedinstrumentlærere ønsker å nedtone sin rolle som en ufeilbarlig mester, og at de aktivt forsøker å få studentene til å forholde seg vurderende til det de som lærere sier og gjør. Vi så at lærer G henviser til sosialdemokratiet i Norge som en forklaring på denne endrede oppfatning av lærerrollen og autoritetsforholdet mellom lærer og student, men at mesterlæretradisjonen i andre land ikke nødvendigvis har gjennomgått den samme endringen.

Studentene bekrefter i stor grad denne oppfatningen: Alle de intervjuede studentene kommenterer at de opplever norske hovedinstrumentlærere generelt som åpne for innspill og medbestemmelse fra studenten. De fleste av dem har erfaringer med utenlandske lærere, enten gjennom utenlandsstudier eller ved seminarer og mesterklasser her i Norge, og de er samstemte i at det er en helt annen aksept blant norske lærere for at studentene skal kunne gi uttrykk for sine meninger. Student a1 beskriver sin oppfatning av situasjonen i Norge slik:

Jeg tror den der veldig strengt mesterlæringsaktige tradisjonen er på vei ut, slik som jeg ser det. [...] Vi får en mer demokratisert læringsstruktur, også i kunstfag, det tror jeg kanskje. Jeg vet ikke om det gjør oss bedre eller dårligere, men jeg tror at det gjør det lettere å være student i en del tilfeller.

Samtidig som de norske studentene opplever det som en styrke ved utdanningen at den er demokratisk og gir åpning for eventuell kritikk og innspill fra studenten, så oppfattes det ikke nødvendigvis som like selsagt av de utenlandske studentene som studerer i Norge. Det ble tidligere nevnt at en av studentene som kommer fra et land i Sør-Europa, opplever det som uvant og merkelig å skulle evaluere undervisningen og dermed sin lærer. Flere av lærerne som har utenlandske studenter kommenterer akkurat det samme – at disse studentene øyensynlig opplever det som svært uvant, og at de faller seg vanskelig for dem å komme med innspill og tilbakemeldinger selv når de blir bedt om det.

Som vist sier mange av hovedinstrumentlærerne i materialet at de aktivt forsøker å unngå en svært styrende form for mesterrolle. De ønsker at deres studenter skal forholde seg selvstendig vurderende til det de sier og gjør, og er snarere bekymret for at studentene skal være for avhengige av dem. Studentene bekrefter langt på vei at de også oppfatter lærerne slik, og at det er en demokratisk undervisningssituasjon. Ut fra dette kan man være fristet til å konkludere at autoritetsforholdene mellom hovedinstrumentlærer og student ved case-institusjonen ikke er av en slik art at studentene vil føle seg hemmet fra å evaluere sine hovedinstrumentlærere, eller at lærerne vil føle det som en trussel mot sin autoritet og dermed ignorere eller motarbeide bruken av studentevaluering.

Det finnes imidlertid utsagn i materialet som tyder på at selv om både studenter og lærere på ett plan mener at relasjonen mellom lærer og student ikke preges av synlig autoritetsmarkering respektive underdanighet, så kan autoriteten og dermed lærerens makt likevel være merkbar på et annet plan. Student a1 kommenterer dette spesielt:

Hvis vi først skal snakke om makt, så føles makten ikke for den som har den, den føles for den som eventuelt blir utsatt for den. Såpass mye har jeg undervist selv at man føler seg ikke veldig fylt av makt i det man står der, men så har du det likevel, fordi det er du som setter dagsorden, og det er ditt ord som gjelder. Det er det lett å glemme, det er veldig lett å glemme når man underviser selv. Og jeg antar at det er minst like lett å glemme for en hovedinstrumentlærer, også fordi man ofte får et veldig kameratslig forhold til studenten.

Hun peker her på at det ofte oppstår et vennskapelig forhold mellom lærer og student og at dette kan gjøre at hovedinstrumentlæreren undervurderer den makt og autoritet vedkommende tross alt har overfor sine studenter. Vi har også sett at flere lærere har kommentert at mange studenter møter dem med en stor respekt for deres autoritet når de begynner på studiet. Det kan tenkes at såpass mye av denne respekten ligger igjen, til tross for lærernes forsøk på å nedtone den, at det likevel ikke føles riktig og naturlig for studenten å ”sette seg til doms” over lærerens undervisning i form av en studentevaluering. Student c2s utsagn kan tolkes slik:

Men noen ganger kan det bli litt latterlig at man skal komme som 20-åring og kritisere en lærer som har 30 års erfaring. [...] Jeg har såpass stor respekt for [lærer Cs] erfaring at jeg skulle ikke kritisere hennes undervisning på den måten. Man får akseptere den som den er.

Slike utsagn tyder på at selv om lærerne eksplisitt sier til studentene at de må komme med sine innspill og motforestillinger, og at de ikke ønsker å framstå som ufeilbarlige autoriteter, og at selv om studentene oppfatter at lærerne virkelig mener at de ønsker tilbakemeldinger, så er det likevel ikke sikkert at studenten føler det som passende å evaluere læreren. Hovedinstrumentlæreren vil i mange tilfeller framstå som en autoritet både i kraft av sin faglige makt og i kraft av den formelle makt som ligger i den posisjonen læreren har. Autoriteten og den makten som følger med den, framstår kanskje i et norsk sosialdemokratisk system som tilsynelatende mindre og ikke så åpenbar, men den synes likevel å kunne bidra til å hemme studentene i å evaluere undervisningen.

Utsagn i materialet tyder også på at det for noen lærere kan oppleves som et brudd med tradisjonen å be studentene evaluere. Lærer C, som selv gjennomfører studentevaluering, hevder for eksempel at det ikke er en vanlig tanke verken hos henne selv eller hos kolleger at de skal bli evaluert, og hun sier i den forbindelse:

Nettopp i den mester-svenntradisjonen er man jo den man *er*, nemlig musiker i dette tilfelle [...] Det ligger ikke i sakens natur at mesteren skal be om tilbakemelding, for mesteren er mester per definisjon [...], man gjør kål på seg selv.

Ut fra et slikt perspektiv kan det oppfattes som at mesteren undergraver sin egen autoritet og posisjon. Dette kan forstås som at det ikke er helt uproblematisk å inkorporere studentevaluering som virkemiddel i mer tradisjonelle mesterlærelærelignende praksiser, fordi den utfordrer grunnleggende premisser for denne typen undervisning.

Noen av intervjupersonene reiser også spørsmålet om det er hensiktsmessig at studentene gjennom studentevalueringen forsettes i en distansert og vurderende posisjon i forhold til sin hovedinstrumentlærer. Student a1 kommenterer dette spesielt:

For mye motstand i utgangspunktet mot læreren eller den type system læreren har, det fungerer etter min mening ikke i den opplæringspraksisen som vi har. Du må nesten bestemme deg for å legge deg flat, ellers så må du forsøke å få deg en annen lærer, tror jeg.

Hun ser det som en forutsetning i hovedinstrumentundervisningen at studenten er villig til å akseptere og ha full tillit det læreren står for og dennes måte å undervise på. Hun sier videre i intervjuet at hun ser på mesterlære som en slags kontrakt, hvor studenten velger sin ”mester”

og dermed velger å stole på at læreren vet hva han eller hun gjør. Flere av intervjupersonene er inne på akkurat dette: Studentene velger i prinsippet hvilken hovedinstrumentlærer de skal gå hos, og i dette ligger det et valg om tillit som gjør at det å evaluere læreren ikke nødvendigvis oppleves som riktig eller fruktbart. En av lærerne gir også uttrykk for denne tanken når han reflekterer over sin egen studietid:

Lærer E: Det er jo et veldig stort trosspørsmål dette med å underlegge seg og ta imot undervisning. Det er et spørsmål om å tro på det.

IMH: Tro på det læreren har å gi deg?

Lærer E: Ja. For meg var det det. Jeg måtte ta et valg: Enten så var jeg mistenksom og hadde ikke tillit, eller så var jeg nødt til å ”spise” det han kom med, altså. Og da har du på en måte fjernet deg fra den der distanserte, vurderende situasjonen. Du er nødt til å ha tillit til personen, og tro på at dette skal løses.

Vi gjenfinner her noe av den samme oppfatningen som student a1 ga uttrykk for ovenfor; man må bestemme seg for å stole på hovedinstrumentlæreren fullt ut, og en slik ”underkastelse” lar seg ikke så lett kombinere med å ha et distansert og kritisk vurderende blikk på undervisningen og læreren.

7.4.2. Tette og sårbare relasjoner: mulige utfordringer

Som vist i kapittel 1.6.2. beskrives selve relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student som betydningsfull for at undervisningen skal lykkes og studenten skal utvikle seg; det er avgjørende at det eksisterer et uanstrengt og gjensidig tillitsfullt forhold mellom partene. Som beskrevet der vil relasjonen mellom lærer og student i mange tilfeller også gå ut over det faglige, fordi læreren blir en slag mentor, en hjelper og støttespiller også på personlige og karrieremessige områder. Intervjupersonenes fortellinger bekrefter at hovedinstrumentlæreren i mange tilfeller synes å fungere som en rådgiver og samtalepartner når det gjelder problemer med foreldre, kjærester, økonomi, bolig, framtidig yrkesvalg og seksuell legning, for å nevne noen temaer som kom fram i intervjuene. En av studentene beskriver det som ”nesten et foreldre-barnforhold” når hun skal forklare sitt forhold til hovedinstrumentlæreren.

Ut fra dette kan man anta at relasjonen mellom hovedinstrumentlæreren og studenten vil være sårbar, og at begge parter kan ha noe å tape på at forholdet blir forsuret av en eller annen grunn. Spørsmålet er om dette kan ha innvirkning på studentevalueringen, tatt i betraktning at den i realiteten vil være ikke-anonym i denne undervisningskonteksten (jfr. kapittel 6.3.).

Gjennom intervjuene framkommer det at både lærere og studenter ser det spesielle forholdet mellom partene som utfordrende, og det framheves at det kan påvirke studentenes villighet til å evaluere og deres ærlighet og oppriktighet i det de evaluerer. De er her særlig to faktorer som trekkes fram: at studentene er hensynsfulle overfor læreren, og at de er redde for represalier.

Hensynsfullhet overfor læreren: Flere av intervjupersonene understreker at studentene forsøker å være hensynsfulle og skåne lærerens følelser. Lærer F kommenterer at "... det blir noe i kjemien også, at man tar hensyn til hverandre." Og lærer H sier at "[m]an må på en måte forsterke de antydningvisse innsigelser som kommer og se om det bare er en forsiktig måte å si at dette er håpløst, fordi de tør ikke si de sterkere." Han tror med andre ord at studentenes tilbakemeldinger må tolkes som mer kritiske enn det som sies eksplisitt. Utsagnene til lærerne F og H kan forstås som at den dyadiske undervisningsformen framtvinger en hensynsfullhet som gjør at studentene er forsiktige i hva de sier og måten de uttrykker seg på overfor læreren. Redselen for å såre læreren gjør at det kan oppleves som svært belastende å komme med kritikk, noe som særlig blir understreket av flere studenter. Student c1 svarer slik når jeg spør henne om hun synes det er vanskeligere å evaluere hovedinstrumentundervisningen enn andre fag:

Student c1: Ja, det er vanskeligere i det faget enn i andre fag. Det er vel en typisk jenteting at du føler veldig omsorg for alle. Du synes det er veldig vanskelig å sitte og kritisere en person. Jeg synes det er vanskelig å skille fag og person, kjempevanskelig. Det er jo vanskelig for alle. Jeg tror ikke det er så veldig mange på dette huset som er så proffe på det området. Skolen er så liten og det er så gjennomskiktig miljø. Hvis du har kritisert en person i et brev eller i et evalueringsskjema, og du møter den personen i gangen, så føles det veldig sterkt for begge to, tror jeg.

IMH: Og hvis det i tillegg er hovedinstrumentlæreren?

Student c1: Så tror jeg det er katastrofe.

Studenten mener det kan være typisk for kvinner å ha omsorg for andre og derfor unngå å si noe som kan såre. Flere av de andre kvinnelige intervjupersonene er også inne på at de er redde for at læreren skal bli såret av kritikk. Student a1 sier det slik:

Student a1: Engstelige for å såre læreren, det er vi nok. Det tror jeg er reelt. Jeg vet ikke hvordan guttene har det, men jeg har snakket med relativt mange jenter, og jeg tror at ganske mange jenter er engstelige for å såre læreren sin. [...]

IMH: Kan det gjøre at man kanskje ikke tar opp ting som man egentlig skulle villet ta opp, eller blir det slik at man sier det litt penere?

Student a1: Man sier det litt penere, men samtidig – hvis mottakeren også er kvinne, så tror jeg nok at budskapet blir forstått.

Vi ser her at denne studenten bekrefter lærer Hs antagelse om at lærerne må ”forsterke de antydningvisse innsigelsene”, fordi studentene, og kanskje spesielt de kvinnelige studentene, ikke alltid tør å si ting i klartekst; de uttrykker seg forsiktig og pent og opptrer med den ”høflighet” som kreves i den dyadiske undervisningsformen.

Selv om flere av studenten gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å være ærlige av hensyn til læreren, finnes det også unntak. En mannlig student, c2, sier at ”...man må faktisk innse at man har ansvaret selv for å få en bra utdanning. Man kan ikke være redd for å såre en lærer. Man får ta tak i problemet selv og forsøke å komme med kritikk.”

Hensynsfullheten er en utfordring i forhold til studentevaluering som hovedinstrumentundervisningen har til felles med andre fag som undervises individuelt, og hvor studenten har den samme læreren over flere år. Intervjupersonenes utsagn tyder imidlertid på at det også er noe ved selve *musikkfagets* egenart som kan gjøre det særlig utfordrende å få til en åpen og ærlig studentevaluering fordi faget fører til at begge parter til en viss grad eksponerer seg følelsesmessig. Lærer G understreker dette når han sier at hovedinstrumentundervisningen ikke bare dreier seg om å lære å spille et instrument, men også om å formidle noe, og at det derfor blir veldig personlig:

Og i den prosessen så kommer man egentlig musikalsk sett, og dermed også litt følelsesmessig inn på hverandre. [...] Så det er en kombinasjon av nærhet og avstand, men jeg tror nærheten er viktig, altså, at man går en vei sammen med dem, deltar i en prosess, og at den prosessen har en bit av følelser i seg. Jeg tror ikke jeg kunne få det til å virke uten det, å ha det engasjementet også.

Flere av de andre intervjupersonene gir i likhet med denne læreren uttrykk for at nettopp det å arbeide med musikk fører til at man blottlegger seg. Lærer F er inne på dette når jeg spør henne om hun tror studentene tør å være ærlige i sin evaluering:

Lærer F: Det med nært forhold – det er mange som mener at student-lærerforholdet ikke må bli for personlig, men det synes jeg er vanskelig å regulere. Vi snakker mye om reelle *følelser* på en time, ikke bare sånn 4.finger på fiss, ikke sant. Vi snakker om hva denne musikken uttrykker. Nå høres det sentimentalt ut, men det er jo snakk om å åpne seg for hele følelsesregisteret, og da kan man ikke sitte der og ha avstand til eleven. [...] Man kan ikke være nær i undervisningen uten å være nær menneskelig sett.

IMH: Og det kan vel også studenten føle på en måte, og da er de kanskje redde for å såre deg?

Lærer F: Ja, det er nettopp det, altså.

I en undervisning hvor både lærer og student musikalsk og verbalt gir uttrykk for hele følelsesregisteret, som lærer F uttrykker det, vil man kunne komme hverandre langt nærmere som mennesker enn i en type undervisning hvor ikke det personlige uttrykket er en del av faget. Og som vi ser, frykter lærer F at dette kan hindre studentene i å være ærlige fordi de er redde for å såre henne.

Det er også slik at nærheten mellom lærer og student ikke bare er et *resultat* av denne formen for undervisning. Gjennom intervjuene understrekes også at den på mange måter også er en *forutsetning* for at undervisningen skal fungere. Skal man tørre å eksponere seg selv og sine følelser, må man føle seg trygg på den andre part, og det gjelder både for studenten så vel som for læreren. Både lærere og studenter snakker i intervjuene mye om hvor viktig ”kjemien”, ”atmosfæren,” ”stemningen” eller hvordan de nå velger å uttrykke det, er for at undervisningen skal fungere, og de er redde for å gjøre noe som fører til at forholdet blir anstrengt. Lærer F er inne på dette når hun sier

... og hvis man først har etablert en god tone og kjemien er i orden og slik, så skal det så lite til noen ganger for å bryte ned den, det vet vi jo fra andre medmenneskelige forhold, så det er vel det også de er redde for.

Hun viser her til at studentene er engstelig for å si eller gjøre noe som kan ødelegge forholdet mellom dem og læreren. Behovet for å bevare den gode relasjonen kan derigjennom gjøre dem tilbakeholdne med å uttrykke seg kritisk til noe ved undervisningen.

Redsel for represalier: Det er imidlertid også andre reaksjonsformer studentene synes å frykte, og som kan avholde dem fra å være ærlige, nemlig sinne og fiendtlighet. Slike reaksjoner fra læreren er selvsagt i seg selv en belastning på forholdet, men de kan også føre til represalier mot studentene, noe som kan resultere i problemer for deres yrkeskarriere. Denne problemstillingen ble først brakt på bane i intervjuet med lærer C som sier

For det er klart at en student som føler at læreren er i maktposisjon – læreren kan bestemme om du får et vikariat eller ikke. Det er håpløst det, når du vet at de neste tre årene skal jeg gå hos vedkommende. Det er ikke noe interessant å komme med kritikk da, fordi de vet at det ikke er sikkert at det blir noe bedre. Det blir bare et dårligere forhold. Læreren vil få ”øye” til deg.

Hun peker her på at hovedinstrumentlæreren i mange tilfeller har makt og innflytelse i forhold til studentens yrkeskarriere, og at studentene derfor kan være engstelige for å si noe som kan irritere læreren. Også lærer E kommenterer at studentene kanskje avholder seg fra kritikk fordi de er engstelige for at det vil skade yrkeskarrieren:

... de vil føle at de kan fornærme meg, eller at jeg kanskje på en måte vil ta avstand fra dem hvis de har noe dårlig å si. [...] I individuell undervisning, og i forhold til hele miljøet her er de mer forsiktige, tror jeg, med å legge seg ut med noen. Det kan gjelde etter at de er ferdig med skolen også, med jobber og alt mulig. Hvis de på en måte legger seg ut med en person kan de få inntrykk av at det kan skade dem senere i karrieren.

Etter hans oppfatning unngår studentene å komme i konflikt med personer de opplever sitter i nøkkelposisjoner, slik som hovedinstrumentlærerne i mange tilfeller gjør, i forhold til yrkeslivet.

I intervjuene med studentene fulgte jeg opp denne problemstillingen og spurte dem direkte om dette er noe de har tenkt på, hvis de ikke selv nevnte det. Noen av studentene oppga at dette er noe de aldri har tenkt på eller hørt om. Andre igjen ga uttrykk for nettopp dette at redsel for represalier rettet mot deres yrkeskarriere har hindret dem fra å være ærlige i sin tilbakemelding enten i forhold til sin nåværende hovedinstrumentlærer eller tidligere lærere. Student c1 uttrykker seg slik i forhold til sin egen situasjon:

... du er klar over at du legger deg ikke ut med den læreren, for da får du ikke jobber. [...] Så jeg er veldig klar over at hvis jeg kommer i stor konflikt med henne, så hadde jeg fått et problem med de jobbene, og det er jobber som jeg veldig gjerne vil ha. Da blir det jo helt håpløst.

Student c2 er inne på det samme, men han snakker her om hovedinstrumentlærere generelt:

... for ofte når du blir uvenner med læreren så innebærer det at du får det veldig vanskelig på freelancemarkedet og slik. Det er et problem, det er virkelig et problem. [...] Det er veldig lett for en lærer å bli maktfullkommen, spesielt på instrument hvor det er veldig få lærere og lite freelancemarked, for det er det største maktmiddel en lærer skulle kunne ha; at han kan hindre folk i å komme ut og jobbe, å ha det som en trussel å ødelegge deres rykte. Men da er det jo lærere på psykopatgrensen.

Noen studenter frykter med andre ord at det å komme i konflikt med en hovedinstrumentlærer vil skape vanskeligheter for deres karriere. Det er ikke mulig å vurdere hva slags dekning studentene har for slike oppfatninger og antagelser, men man kan anta at fortellinger og forestillinger som verserer blant studentene om hevngjengjerrige lærere, kan virke hemmende inn på studentenes forhold til evaluering av hovedinstrumentundervisningen, uansett sannhets-

gehalt. Det kan føre til at studentene unngår å gjennomføre evalueringer, eller at de ikke sier sin oppriktige mening, av redsel for å miste hovedinstrumentlærerens støtte i forhold til karrieren, eller i verste fall å bli utsatt for represalier.

7.4.3. Lærernes reaksjoner på studentevalueringer

Ut fra disse antagelsene om at lærerne kan bli såret og lei seg eller sinte og hevngjerrige, er det relevant å undersøke hvordan lærerne faktisk reagerer på eventuelle negative evalueringer. Her gir materialet nokså begrenset innsikt. Flere av lærerne svarer at de aldri har opplevd å få noe særlig negative evalueringer når jeg spør dem om deres reaksjoner, og de kan derfor ikke si noe om hvordan de ville reagere. Dette kan selvsagt skyldes at studentene er svært fornøyde med hovedinstrumentundervisningen. Som vist i kapittel 3.2. tyder undersøkelser både fra denne case-institusjonen og fra andre på at musikkstudenter gjennomgående er fornøyde med hovedinstrumentundervisningen. Men som vi har sett ovenfor, kan den manglende kritikken muligens også skyldes at studentene ikke har ønsket eller turt å være særlig kritiske. De fleste lærerne mener selv at de ser helt saklig på det å få eventuelle kritiske studentevalueringer, og hevder at de vil klare å takle det profesjonelt. Det framgår imidlertid at noen av lærerne som har fått negative evalueringer innrømmer at det at oppleves som ubehagelig. Lærer C svarer slik når jeg spør henne om hvordan hun reagerer på studentenes evaluering av hennes undervisning:

Ja, det er klart at i det øyeblikk det kommer noe om det som de ikke liker ... [...] Man blir helt naturlig småsåret for det negative, spesielt når man tror at man er så god som jeg tror. ”Hva? *Jeg* som er så ’verdensberømt’ ” osv. Og det er klart det stikker lite grann.

Lærer C innrømmer her at hun kan bli litt såret, selv om hun er ”verdensberømt,” som hun selvironisk uttrykker det, og vet at hun er svært etterspurt som lærer. Ut fra hva lærerne forteller meg om sine reaksjoner i andre sammenhenger, slik som når de opplever at en student ønsker å bytte til en annen lærer, eller når de får en negativ evaluering i et gruppefag de har undervist i, så får jeg et inntrykk av at de kan bli både opprørt og lei seg. Det er derfor ikke utenkelig at de lærerne som sier at de ikke har opplevd å få kritikk vil reagere kraftigere enn de kanskje forestiller seg på forhånd, hvis kritikken blir en realitet. Student a2s fortelling om hva som skjedde da hun tok opp problemer i undervisningen med en tidligere hovedinstrumentlærer, illustrerer hvordan reaksjonen kan bli en annen når den negative kritikken er et faktum:

Den læreren hadde sagt at jeg bare måtte si fra hvis det var noe galt eller slik, og så gjorde jeg det, men det ble tatt ille opp likevel. Så det var en kinkig situasjon, synes jeg. Det var veldig ekkelt...

At det kan oppleves som svært dramatisk å motta kritikk for sin undervisning gir også lærer J uttrykk for når han forteller om sine reaksjoner på en klage han fikk fra sine hoved-instrumentstudenter flere år tidligere:

Når du er så glad i studentene som jeg egentlig var – jeg elsket jo den jobben på grunn av studentene – så er det en nedtur som er ubeskrivelig. [...] Det handler jo, også som pedagog, om ballansen mellom ydmykhet, selvtilitt og livsglede. Selvtilitten er fortsatt til stede, merkelig nok, selv om livsgleden fikk seg en alvorlig knekk som varte i flere år. Litt av den knekken henger stadig igjen. Jeg opplevde det som om noe inni meg døde den gangen.

I en type undervisning hvor læreren i mange tilfeller eksponerer seg selv følelsesmessig i undervisningen og involverer seg aktivt i studentens totale livssituasjon og framtid, og hvor dessuten skillet mellom faget og personen er utydelig, vil læreren naturlig nok være ekstra sårbar for kritikk og avvísning fra sine studenter. Lærer Js reaksjoner viser med all tydelighet at negative evalueringer kan gripe dypt inn i lærerens liv.

Det er imidlertid god grunn til å tro at de fleste lærere håndterer sine eventuelle reaksjoner svært profesjonelt, og at studentenes frykt for at forholdet til læreren skal bli dårligere fordi læreren blir såret eller sint, er ubegrunnet. Flere av studentene forteller også om situasjoner hvor de har tatt mot til seg og snakket med sin lærer om noe de opplevde som problematisk, bare for å oppleve at denne ble glad og takknemlig for å ha blitt gjort oppmerksom på det som plaget studenten.

7.5. Lærernes vilje og evne til å følge opp studentevalueringen

Det neste spørsmålet som belyses i dette kapitlet er hvordan intervjupersonene ser på lærernes vilje og evne til å følge opp de innspill studentene gir gjennom evalueringene.

Ut fra det lærerne sier i intervjuene, har de aller fleste som utgangspunkt at de i størst mulig grad skal forsøke å tilpasse sin undervisning til den aktuelle studenten, og derfor foretar justeringer og gjør endringer hvis studenten gir uttrykk for at det er ønskelig. Dette under forutsetning at de selv opplever det som faglig og pedagogisk forsvarlig. Eksempler de gir på slike endringer gjelder både faglig innhold, slik som hva slags repertoar man skal jobbe med eller måter å tolke musikken på, så vel som endringer i det pedagogiske opplegget, slik som eksempelvis hvor rask progresjonen skal være, eller hvor direkte læreren skal være i sine

tilbakemeldinger til studenten. Lærer As fortelling fra undervisningen av en bestemt student er ett konkret eksempel på hvordan flere av lærerne resonnerer rundt dette å tilpasse seg spesielle ønsker fra studentene:

Jeg kan by på det, jeg er eldre enn henne [...] Jeg, om noen bør være fleksibel. De er unge, de er litt sta iblant. [...] Hvorfor skal da ikke jeg gjøre det [tilpasse meg] for å få til en bra undervisning?

Samtidig som de fleste lærerne klart gir uttrykk for at de ønsker å være mest mulig fleksible i forhold til studentenes tilbakemeldinger, så kommer det også fram i intervjuene at det ikke er alt som er åpent for forhandlinger med studentene. Lærer C uttrykker det på denne måten:

Lærer C: Jeg har visse systemer, men slingringsmonnet er ganske stort. Jeg snur meg fort rundt.

IMH Så du bruker på en måte evalueringen for å korrigere?

Lærer C: Ja, det har skjedd flere ganger. Og da må jeg liksom hele tiden ta meg i det: ”OK, *du* ønsker..., *du* ønsker...”

Hun gir her uttrykk for at hun er fleksibel, men at denne fleksibiliteten opererer innenfor visse rammer som hun har for sin undervisning. Denne markeringen av grenser for hva man er villig til å gjøre av tilpassninger er også tydelig i det lærer D sier:

... jeg synes det er veldig viktig å vite hva studentene synes til enhver tid, og det inviterer jeg dem til å komme med tilbakemeldinger om. Det er jo tross alt deres studium, det er ikke mitt studium. Så det er jo de som skal forsøke å få noe ut av dette. Men samtidig er jeg ganske sær på det jeg underviser i. Jeg har ikke lyst til å undervise i hva som helst bare for å imøtekomme et krav.

På samme måte sier lærer H at ”... det er klart at det er grenser for hva jeg kan gå på akkord med av hva jeg står for.” Lærerne har med andre ord sine individuelle grenser for hva de er villige til å forandre i sin undervisning. Det kan gjelde det faglige innholdet i form av eksempelvis repertoar, men også de pedagogiske sidene av undervisningen, som for eksempel hvor mye styring av studenten læreren er villig til å påta seg, noe en av lærerne nevner konkret som et område han ikke vil fire på.

Hovedinntrykket er likevel at lærerne i utgangspunktet ønsker å være mest mulig fleksible med hensyn til å imøtekomme studentenes ønsker og synspunkter, og at de mener at de også er det. Det er et ubesvart spørsmål om fleksibiliteten og endringsviljen i realiteten er så stor som det lærerne selv tror og ønsker. Lærer H har en del selvkritiske refleksjoner rundt

det å gjøre noe med tilbakemeldinger han får på undervisningen og sier blant annet at "... man vil alltid ha nytte av å se seg i et speil, men det er ikke sikkert at det har endret så mye."

Det er også flere av lærerne som kommenterer at det ikke alltid er så lett å gjøre forandringer, selv om man skulle være villig til det. Lærer D sier det slik:

Det som er spesielt er jo at vi underviser i det vi *kan*, på en måte. Vi har jo ikke noe pensum å forholde oss til. Hver lærer underviser i det han kan, og det er det veldig vanskelig å gjøre noe med. Enten så passer man, eller så passer man ikke.

Han viser her til at lærerne er ansatt ut fra, og underviser i det som er deres personlige og individuelle kunstneriske kompetanse. Hvis studenten ønsker noe annet enn det læreren kan tilby, er det derfor lite læreren selv kan gjøre med det. Da vil det riktige være å finne en annen lærer.

Andre områder hvor det kan oppleves som vanskelig for læreren å gjennomføre store forandringer som et resultat av studentenes tilbakemeldinger, er væremåte og personlighet. Lærer F er nøktern når det gjelder hva hun kan make å få til av endringer av seg selv som person:

Hvis det er *veldig* personlig, hvor jeg skjønner at jeg ikke kan forandre, fordi jeg da må forandre *meg selv*, så foreslår jeg lærerbytte, eller at jeg i perioder utveksler elever med en annen lærer.

Dette betyr imidlertid ikke at de intervjuede lærerne generelt avviser muligheten for å korrigere sin væremåte, og de gir flere eksempler på tilbakemeldinger som har fått dem til å bli klar over at de kan oppfattes som spydige, nedlatende eller liknende uten å mene det. Lærer B framhever at han har hatt nytte av studentvurderingen nettopp for å få tilbakemeldinger på hvordan han virker som person på sine studenter:

...det jeg fikk mest ut av gikk først og fremst på det menneskelige plan, ikke så mye faglig, men det går på helt mellommenneskelige ting: Hvordan forholde meg til et menneske og vise at jeg er interessert og vise at jeg respekterer og er glad i mennesket?

Hva mener så studentene om muligheten til å oppnå forandringer som et resultat av studentevaluering? Studentene i denne undersøkelsen uttrykker nokså gjennomgående at deres lærere (A, C og H) allerede i utgangspunktet lar dem være med og bestemme ganske mye med hensyn til hvordan undervisningen skal være, og de gir uttrykk for å ha vært meget fornøyd med undervisningen. De kan derfor i liten grad ut fra *egen* erfaring svare på om studentevaluering i praksis har ført til forandringer, fordi de ikke selv har hatt behov for å be om

større endringer. Samtidig kommer det fram gjennom intervjuene at dette tydeligvis er noe studentene diskuterer seg imellom, og de refererer i intervjuene til hva de har hørt om sine medstudenters erfaringer på dette området. Disse fortellingene har ført til at de har ganske nøkterne forventninger til hva det er mulig å oppnå ved hjelp av studentevaluering. En typisk kommentar er at det neppe vil være mulig å få gjort store endringer i undervisningen, og de gir eksempler på studenter som har forsøkt å få til forandringer uten hell, slik som student c3 forteller her:

Student c3: Jeg har noen gode venner som har vært veldig misfornøyd med læreren og som har tatt det opp og prøvd å forandre, men det har ikke fungert. Lærerne er ofte ganske sære og så bestemte på hvordan de skal ha det, at det ikke fungerer. Den eneste løsningen har vært å bytte lærer.

IMH: Så da har det ikke hjulpet å ha en mulighet for å evaluere, for så vidt?

Student c3: Nei, og studentene har gitt ganske klart uttrykk for hva de har ment også. Men de vil liksom kjøre sitt eget løp, noen av lærerne. Så i de tilfellene jeg kjenner til har det ikke fungert.

Basert på slike ”partsinlegg” som hun har fått høre, mener hun at det i en del tilfeller ikke nytter å få forandret undervisningen. Hun konkluderer derfor i forlengelsen av denne uttalelsen med at det er helt avgjørende å velge den riktige læreren i utgangspunktet, nettopp fordi man i så stor grad må ta læreren slik vedkommende ”er” på godt og ondt. Det samme er student c2 inne på når han sier at hvis man føler at lærerens konsept ikke fungerer, ”...så er det kanskje for sent å forandre på læreren, fordi dette har jo fungert for mange av hans andre studenter. Da får man vel bytte [lærer] egentlig.”

Studentene er særlig skeptiske til muligheten av å få til endringer på det menneskelige og sosiale plan i undervisningen. Flere av dem sier at det i slike tilfeller som oftest er like greit å bytte lærer, ”Fordi det er en veldig tett ’greie’, og personlig kjemi... Liker du ikke trynet på et menneske, så liker du ikke trynet på et menneske” som student a1 uttrykker det. Men det gis også eksempler i materialet på at det å ta opp slike problemer og diskutere dem faktisk kan føre til forbedringer, slik studenten ser det. I kapittel 5.3. ble det referert at student h1 som opplevde at hun og læreren var irriterte på hverandre og at stemningen var spent. Dette ble imidlertid løst gjennom at de begynte å snakke om det. I forlengelsen av hennes fortelling om dette, spurte jeg:

IMH: Hvem var det som tok initiativet til at dere skulle snakke da?

Student h1: Han tok initiativet.

IMH: Og det syntes du var bra at han gjorde?

Student h1: Ja, veldig!

I dette tilfellet var det øyensynlig mulig for begge parter å gjøre noe med sin atferd og samspillet dem imellom. Eksemplet illustrerer imidlertid det som ble antydnet i kapittel 5.4., at det kan være vanskelig for studenten å ta initiativ til å ta opp forhold som gjelder personlige og sosiale sider ved undervisningssituasjonen. Her tok lærer H ansvar for å få spenningene opp i dagen. Dette illustrerer betydningen av at læreren aktivt forsøker å få tilbakemeldinger fra studentene, og ikke bare gir en generell oppfordring om å si fra hvis det er noe. Som det framgår av eksemplet førte lærerens inngripen til at man unngikk en oppbygging av frustrasjon og spenning, og faktisk klarte å forbedre forholdet, fordi han sørget for at begge fikk anledning til å luften sine frustrasjoner og finne løsninger sammen.

Materialet tyder på at flesteparten av de intervjuede hovedinstrumentlærerne har som utgangspunkt at de skal forsøke å imøtekomme studentenes ønsker og behov i størst mulig grad. Dette samsvarer også med den begrunnelsen flesteparten av lærerne gir for studentevaluering, nemlig at det gir mulighet for å avdekke studentenes behov og ønsker for undervisningen. Samtidig vurderer de studentenes innspill opp mot sine oppfatninger av hva som er en faglig og pedagogisk forsvarlig og hensiktsmessig undervisning, og de setter ut fra dette sine grenser for hva det kan forhandles om eller endres. Ingen av de intervjuede studentene har hatt behov for å foreslå vesentlige endringer i undervisningen, men ut fra erfaringer de har fra andre fag og fortellinger de hører fra andre studenter, har de begrenset tro på at studentevalueringen vil kunne føre til *vesentlige* endringer i lærerens undervisning eller væremåter. Ut fra en slik oppfatning vil det derfor være avgjørende at studenten allerede i utgangspunktet velger en hovedinstrumentlærer som ”passer” i forhold til egne ønsker, faglige idealer og utviklingsbehov.

7.6. Studentevaluering sammenliknet med andre virkemidler

I intervjuene med lærerne spurte jeg om det er andre virkemidler enn studentevaluering som de ser som fruktbare når det gjelder å forbedre kvaliteten på undervisningen. Det har selvsagt en interesse i seg selv å få vite hva slags tiltak hovedinstrumentlærere mener er nyttige, men i denne sammenheng fokuseres først og fremst på den relative betydning studentevalueringen tillegges, og hva den kan bidra med, sammenliknet med andre virkemidler.

I svarene viser nesten samtlige lærere til *kolleger* som en viktig kilde for utvikling av dem selv og deres undervisning på forskjellige måter. Eksempler som gis er observasjon av andres undervisning, diskusjoner med kolleger omkring undervisningsspørsmål, og kollegaveiledning. Noen av lærerne har erfaring av kollegaveiledning fra høgskolepedagogisk basiskurs, og de gir uttrykk for at dette var svært lærerikt, blant annet fordi det både gir mulighet for å observere andre og å få tilbakemelding på egen undervisning fra kolleger. Særlig lærer C er opptatt av mulighetene som ligger i kollegaveiledning, og hun svarer slik når jeg spør henne om dette å observere og å få tilbakemeldinger fra kolleger er gode alternativer til studentevaluering når det gjelder å forbedre undervisningen:

Ja, jeg vil faktisk si *minst* like gode. Det er ikke alltid at sannheten ligger der, fordi studenten må jo fortsatt få en sjanse til å uttrykke seg, hvordan det oppleves, hvis de ikke uttrykker det med kroppsspråk og slikt. Men det kan være veldig nyttig, tror jeg, med kollegaveiledning. Det har jeg stor sans for.

Det kan synes som om hun mener at studentevalueringens funksjon først og fremst ligger i at studenten får anledning til å "luften" sine følelser og opplevelser, slik at læreren derigjennom får innblikk i hvordan undervisningen oppleves fra studentens ståsted og kan gjøre nødvendige justeringer. Hun mener imidlertid at hun utvikler *seg selv* som lærer i større grad gjennom de tilbakemeldingene hun får fra kolleger enn fra studentenes evalueringer. Dette er en oppfatning som mange av de andre lærerne deler: De betrakter sine kolleger som viktigere ressurser enn studentene for sin egen utvikling som pedagoger, enten de bare observerer dem, eller også blir veiledet av dem, slik som i organisert kollegaveiledning. Kollegene oppfattes som ressurssterke personer av hovedinstrumentlærerne, og de kan samtidig identifisere seg med dem i kraft av at de nettopp er kolleger. Kollegene har dermed en større troverdighet enn studentene, og hovedinstrumentlærerne derfor er mer villige til å lytte til og lære av dem.

Et par av lærerne nevner også at de har erfaring av å evaluere seg selv ved hjelp av video. Lærer C forteller at det ga et sterkt inntrykk å skulle evaluere sin egen undervisning på den måten:

Så det å se seg selv på video synes jeg var en mye, mye sterkere opplevelse enn å høre en student si at du snakker for mye eller at du kunne være litt mer streng eller et eller annet. Det er en mye sterkere opplevelse å se seg selv utenfra.

Hun gir i intervjuet flere eksempler på hvordan hun er blitt langt mer klar over det hun oppfatter som uheldige sider ved sin undervisning etter at hun har hørt og sett seg selv

undervise enn når en student har kommentert akkurat det samme. Lærer F, derimot, som også har opplevd å se seg selv undervise på video, har ikke så gode erfaringer med dette ”...fordi man hekter seg opp i så mye når man ser på video; at skjortekanten henger eller at leggene er for tykke...” Lærerne har med andre ord litt forskjellige erfaringer og oppfatninger med hensyn til hva som er hensiktsmessige virkemidler for å forbedre deres undervisning, men de er nokså samstemte i at kollegene vil kunne spille en viktigere rolle i utviklingen av deres kompetanse enn studentene og deres evalueringer.

7.7. Oppsummering og diskusjon

Når intervjupersonene blir spurt om sine mer prinsipielle oppfatninger med hensyn til studentevaluering av undervisning, gir de med få unntak uttrykk for at de oppfatter det som et viktig og legitimt virkemiddel. Særlig studentene er entydig positive og ser dette som en selvsagt rett de bør ha. Mange av dem er også vant til å evaluere undervisning fra tidligere skolegang. Ut fra dette kan man konkludere med at studentevalueringen oppfattes som legitim av de aller fleste intervjupersonene. Den synes dermed ikke i vesentlig grad å bryte med normer og verdier som opererer i case-institusjonen – i hvert fall ikke når man diskuterer virkemidlet på et mer prinsipielt plan. Den mangelfulle implementeringen av studentevalueringen skyldes dermed ikke en aktiv utvilje mot tiltaket som sådan, eller en manglende tro på betydningen av det. Den overveiende positive holdningen blant de intervjuede lærerne samsvarer også med funnene i Mangers (1988) undersøkelse blant lærere ved Universitetet i Bergen.

Man finner imidlertid ulike begrunnelser blant intervjupersonene for studentevaluering. Den begrunnelsen som de fleste lærerne gir, er at de derigjennom får bedre innsikt i hvordan studenten opplever undervisningen og sin egen utvikling, og at de som lærere derigjennom blir bedre i stand til å gjøre nødvendige tilpassninger til den enkelte student. Dette er også hovedbegrunnelsen for studentene; det gir en mulighet for at undervisningen skal fungere optimalt i forhold til deres individuelle behov. Dette understøtter Cohens (1980) konklusjon om at den viktigste effekten av studentevaluering er at den kan hjelpe læreren å tilpasse, justere eller endre undervisningen slik at den møter de individuelle behovene den aktuelle student eller studentgruppe har.. I kapittel 2.2.2. ble det presentert ulike oppfatninger av hva slags rolle studentene innehar når de skal evaluere undervisningen. Begrunnelsen ovenfor kan knyttes til en oppfatning av studenten som en *klient* som oppsøker læreren, eksperten, for å få hjelp til sine spesielle læringsbehov. Studentevalueringen kan ut fra en slik

oppfatning både bidra til å tydeliggjøre behovene og gi læreren rettleiding med hensyn til om de blir møtt på en tilfredsstillende måte.

En annen vanlig forekommende begrunnelse er knyttet til betydningen av at lærer og student kommuniserer om undervisningen; studentevalueringen begrunnes med at den kan legge til rette for en slik kommunikasjon. Her er det ikke individualisering og tilpassning av opplæringen som fokuseres, men en oppfatning av undervisnings- og læringsprosessen som et felles anliggende, ”a collaborative venture”, som Tiberius et al. (1989) benevner det. Dette er også i tråd med beskrivelser av hovedinstrumentundervisning som en ”collaborative process” (Nielsen 1998:52), en ”tovejskommunikation” (Eken 1998:86), hvor undervisningen tar form i en dialog (Nerland 2003:273). Hvis undervisning forstås som en kommunikasjonsprosess eller dialog mellom to parter, forutsetter det at begge parter gir uttrykk for sine synspunkter. Ut fra en slik begrunnelse vil studentevalueringen ikke bare brukes til å gjøre tilpassninger i forhold til studentens ønsker og behov, men være et ledd i en dialog med studenten om disse ønskene og behovene *sett i forhold til* lærerens faglige og pedagogiske vurderinger. Dette er momenter som nevnes av flere av lærerne som en viktig side ved studentevalueringen. Også studentene betoner at studentevalueringen gir en anledning til å kunne kommunisere mer strukturert med læreren om undervisningen. Flere av studentene understreker at de selv er medansvarlige for undervisningens kvalitet, og i det ligger et ansvar for å gi tilbakemeldinger til læreren. En slik begrunnelse kan knyttes til oppfatningen av studenten som *medarbeider*, hvor studentevalueringen brukes som redskap i lærerens og studentens felles bestrebelser for å gjøre læring og undervisning best mulig. Gjennom en slik dialog kan begge parter også få mulighet for å luften eventuelle frustrasjoner, og dette er noe som også nevnes som en viktig begrunnelse for studentevalueringen. Som diskutert i kapittel 2.2.3. kan det være nødvendig å bygge inn slike konfliktforebyggende ”utluftningsmekanismer” i dyadiske undervisningsrelasjoner, fordi frustrasjoner og konflikter ellers kan bli skjult bak høflighet (Tiberius & Flak 1999). Resultatene tyder på at noen hovedinstrumentlærere er oppmerksomme på dette problemet og mener at studentevaluering i en eller annen form kan være et mulig virkemiddel i denne sammenhengen.

Noen av begrunnelsene er knyttet til at studentevaluering gir studenten større innflytelse over og delaktighet i sitt eget studium og sin egen utviklingsprosess. Dette kan ses i sammenheng med en forståelse av studenten som interessant, ”*stakeholder*”, hvor studentevalueringen bidrar til at studenten får en demokratisk innflytelse over sin egen utdanningsprosess. For noen kobles dette sammen med en annen begrunnelse for studentevaluering som ble nevnt i kapittel 2.2.1, nemlig at evalueringen i seg selv kan bidra til

studentenes læring og utvikling. Et eksempel her er lærer D som betrakter utviklingen av studentenes kritiske og selvstendige vurderingsevne som noe av det viktigste i utdanningen; han vil at de skal bli kritiske til ”alt”, også til den undervisningen de får. Dette er en oppfatning av høyere utdannings funksjon som blant annet Barnett (1992) har vært opptatt av. Ut fra et slikt syn er det logisk at den kritiske og selvstendige vurderingen også må rettes mot den undervisning studentene deltar i, og studentevaluering blir derfor et viktig og naturlig virkemiddel i en slik bestrebelse.

Som vist i kapittel 2.2.1. er en av begrunnelsene for en formativ studentevaluering at den kan forbedre undervisningen gjennom å gi læreren tilbakemeldinger, ”knowledge of results” på hvordan hans eller hennes undervisning virker på studenten. Flere av de intervjuede lærerne gir uttrykk for at studentevalueringen nettopp gir dem mulighet for å bli bevisstgjort sider ved dem selv eller deres undervisning som ikke fungerer så godt, men at de også får bekreftelser på hva som faktisk fungerer. Tilbakemeldinger på ”de blinde flekkene” gir lærerne muligheter for å ta tak i sider ved seg selv som de trenger å arbeide med, og nettopp dette at studentevalueringen kan gi innspill til en videreutvikling av kompetansen, nevnes som en positiv side ved studentevalueringen av flere av lærerne. Også noen av studentene ser studentevalueringen som en mulighet for å videreutvikle lærernes kompetanse.

Som vist tidligere er en av lærerne, J, nokså negativ til verdien av studentevaluering, og da spesielt i form av en skriftlig sluttevaluering. Dette kan skyldes to forhold som skiller denne læreren fra de andre. For det første synes det som om han, til forskjell fra de andre lærerne, først og fremst oppfatter studentevalueringen som en *summativ* bedømmelse, hvor studentene skal evaluere hvor ”flink” han er, for å bruke hans eget uttrykk. Han er svært negativ til den oppfatningen av studenten som ”kunde” som han synes å mene ligger bak bruken av studentevaluering, og han mener at deres medbestemmelse er gått for langt. Som det framgår av kapittel 2.2.2. er det framkommet mye kritikk i litteraturen mot studentevaluering tolket nettopp som ”konsumentundersøkelse,” hvor kunden underforstått har rett. Lærer J synes å innstemme i denne kritikken. For det andre har denne læreren ut fra hva han selv forteller, hatt en nokså negativ erfaring med å bli kritisert av sine studenter. Som nevnt i kapittel 4, hadde han ikke hovedinstrumentundervisning på det tidspunktet datainnsamlingen ble foretatt, så han har ikke selv opplevd å gjennomføre den formaliserte studentevalueringen. Men han mener at selve engstelsen for kritiske evalueringer vil kunne ha negativ effekt på hans undervisning fordi han vil bli ansent av å vite at han blir evaluert, og av å vente på ”dommen”. Dette er en realistisk vurdering av de negative konsekvensene som studentevaluering faktisk kan få for lærere som har fått negative evalueringer eller av andre

grunner er engstelige for hva studentene skal si om undervisningen. Tidligere undersøkelser tyder på at kritiske evalueringer kan føre til at lærerne opplever at de binder seg, mister selvtillit og motivasjon, og dermed faktisk underviser dårligere. Evalueringene kan også resultere i fiendtlighet overfor studentene og en negativ innstilling til studentevaluering som sådan (Moses 1986; Ryan et al. 1980). Det er interessant å merke seg at flere av studentene i undersøkelsen presiserer eksplisitt at de ikke ønsker at deres evalueringer skal brukes summativt, og de er opptatt av at studentevalueringen ikke må betraktes som en bedømming fra deres side av lærerens kompetanse. Andre igjen etterlyser muligheten for at studentevalueringen skal kunne brukes summativt til å bli kvitt lærere som ikke fungerer. Dette kan tolkes som om studenten i slike tilfeller ser seg selv som en kunde som ikke alltid får valuta for pengene og derfor etterlyser mulighet for klage på "varen" og få en ny.

Hovedinntrykket er likevel at de fleste studentene i denne undersøkelsen begrunner sin positive holdning til studentevaluering med den betydning den kan ha som et *formativt* virkemiddel. Dette er i tråd med funnene i Chen & Hoshowers (2003) undersøkelse. De gjennomførte et eksperiment hvor studentene skulle angi sin motivasjon for å foreta studentevaluering av undervisning med et formativt respektive summativt siktemål. Resultatene viste at studentene vurderte det som mest motiverende å gjennomføre studentevaluering av undervisning hvis den skulle brukes til forbedring av lærerens undervisning og forbedring av kursets innhold og format. Det ble oppfattet som mindre motiverende hvis resultatene skulle brukes til personalbeslutninger om ansettelse, opprykk etc. eller som informasjon til potensielle søkere til kurset.

I dette materialet er det som vi har sett bare en av de ni lærerne som gir uttrykk for en direkte negativ holdning til studentevaluering, men noen av de andre intervjuede lærerne forteller at de har hørt kolleger uttrykke seg negativt om studentevaluering, noe som kan tyde på at lærer Js oppfatning ikke er enestående. Lærer A hevder eksempelvis at hun kjenner flere hovedinstrumentlærere som "[...] synes at det der er alt fra tull, til fjesking med studentene, til at det er krenkende [...]" og at de synes at "[...] det er en skandale og en skam at elevene i det hele tatt skal *få lov* til å evaluere[...]". Som vist i kapittel 3.5.2., framhever Centra (1993) at en vesentlig betingelse for at studentevalueringen skal ha noen effekt på undervisningens kvalitet, er at læreren har tillit til evalueringen, og at den må oppleves som konstruktiv. Det er selvsagt ikke mulig å si ut fra det foreliggende materialet hvor omfattende en eventuell skepsis og motstand mot studentevaluering er blant hovedinstrumentlærere generelt ved denne institusjonen eller ved andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge. Ut fra resultatene av denne undersøkelsen å dømme, kan man anta at det finnes enkelte hovedinstrumentlærere

som ikke tilkjenner studentevalueringen legitimitet, og at noen aktivt motsetter seg den. Når studentevaluering gjennomføres som en obligatorisk ordning for å forbedre undervisning og læring, står man unektelig overfor et dilemma hvis enkelte lærere oppfatter det som et meningsløst eller destruktivt tiltak.

I denne sammenhengen må det også framheves at flere lærere nevner at de får nokså tydelige og konkrete tilbakemeldinger på sitt arbeid også gjennom *andre* indikatorer enn studentevaluering. Som vist i kapittel 1.6.2. er det et kjennetegn ved mesterlære at evalueringen skjer i praksis, gjennom yrkesutøvelsen. Det blir derfor tydelig både for studenten selv, men også for læreren og omgivelsene, hva slags resultater studenten har oppnådd. De intervjuede lærerne viser til at de på den måten får mange indikasjoner på hvordan undervisningen fungerer; de merker seg om deres studenter vinner prøvespill eller konkurranser, får gode omtaler osv. Dette gir dem indirekte, men likevel nokså tydelige indikasjoner på hvordan de lykkes som lærere. Lærer C uttrykker det slik:

Men du kan si at for instrumentallærere er det andre former for tilbakemelding også enn den som studentene akkurat sier til deg, eller skriver eventuelt, og det er jo når du får studenter som vinner prøvespill eller får seg jobber og gjør det bra der ute og slik. [...] Det er for oss ganske sterke tilbakemeldinger egentlig...

Dette kan være en mulig forklaring til at ingen av de intervjuede lærerne nevner den betydning studentevalueringen kan ha som motivasjonsfaktor, noe som framkommer som en begrunnelse i andre undersøkelser (Morreale 1999; Moses 1986). For mange lærere i andre typer fag kan studentevalueringen være en av de få tydelige tilbakemeldingene de får på at de gjør en god jobb, mens hovedinstrumentlærerne øyensynlig har mange andre muligheter for å få bekreftelse på sitt arbeid. For noen kan det sågar oppleves som at studentevalueringen blir en måte å "fiske" etter ros. Som det framgår av kapittel 6.5. sier lærer C for eksempel at hun ikke lenger deler ut evalueringsskjemaene fordi hun ikke lærer noe nytt fra evalueringene og dermed får følelsen av at hun deler dem ut for at studentene skal rose henne tilbake. Samtidig peker både hun og flere andre lærere på at disse andre formene for tilbakemelding ikke kan erstatte studentevalueringen underveis, fordi de ikke sier noe om hvordan studenten har opplevd prosessen, eller som lærer C uttrykker det:

... om de er blitt nervevrak eller ikke, kommer jo ikke fram, men de har jo fått seg en jobb da. Det sier ikke noe om hvordan de opplevde undervisningen, men det sier noe om hva de har fått ut av den, hvilket nivå de har kommet seg opp på.

Hun hevder at mange lærere først og fremst er opptatt av studentens resultater, de er ikke opptatt av prosessen, men fokuserer på om studenten spiller godt på konsert, vinner konkur-

ranser og prøvespill osv. Dermed ser de kanskje heller ikke verdien av å bruke studentevaluering underveis, mener hun.

Det framgår at det både blant lærerne og studentene gis mange og varierte begrunnelser for å brukes studentevaluering av undervisning. Det synes imidlertid som om det ikke er tilfeldig hvem som bruker hvilke begrunnelser, men at oppfatningen av hva studentevalueringen kan bidra med, henger sammen med viktige sider ved intervjupersonenes pedagogiske grunnsyn. Vi så at lærer A eksplisitt gjør en slik kopling: Hun ser studentevaluering som en mulighet for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte student, og som et bidrag til sin egen utvikling. Denne begrunnelsen hun forankrer hun i sitt menneskesyn og oppfatningen av sin lærerrolle som en som skal tjene andre mennesker. Man kan også se en sammenheng mellom lærer Ds uttalte målsetting om at studentene skal bli selvstendige, kreative og kritiske, og hans syn på studentevaluering som et verktøy som får studenten til å reflektere kritisk over sin egen læring og den undervisning han eller hun får. Også blant studentene finner vi liknende koplinger. Student h3 er i likhet med lærer D opptatt av at studenten må kunne frigjøre seg og ta kontroll over sin egne utvikling og læring, og han ser studentevalueringen som et nyttig virkemiddel i den prosessen, fordi det tvinger studentene å forholde seg kritisk vurderende til undervisningen og sin egen læringsprosess, På samme måte ser vi at student c1 er opptatt av at studentene må få en best mulig utdanning og ikke kaste bort tid og penger på dårlig undervisning. Ut fra et slikt effektivitetsperspektiv er studentevalueringen viktig for å sikre at lærerne gjør jobben som de skal, og at de udugelige lærerne kan bli avslørt og fjernet. Også lærer Js motstand mot studentevaluering kan forstås ut fra hans syn på undervisning: Han forstår studentevaluering som en form for konsumentundersøkelse, noe som kolliderer med hans oppfatning av utdanning som en lærings- og utviklingsprosess og ikke som en vare som aksepteres eller forkastes. Slike resultater tyder på at studentevalueringen i mange tilfeller fortolkes inn i større tanke- og verdisystem knyttet til pedagogisk virksomhet. Det er grunn til å anta at studentevalueringen vil oppfattes som mest relevant og viktig i de tilfeller aktørene klarer å forankre den på en meningsfull måte i slike overordnede tanke- og verdisystemer.

Penny (2003) kritiserer studentevalueringsforskningen for å basere seg på at alle studenter og lærere "...share common underlying beliefs regarding teaching and learning" (s.406), mens annen forskning dokumenterer at lærere kan forstå undervisning som alt fra å overføre kunnskap til å tilrettelegge for læring, og at studenter kan ha forestillinger om læring som alt fra passiv overføring til en aktiv prosess. Som det framgår, underbygger den foreliggende undersøkelsen at det er ulike måter å forstå undervisning og læring på blant

lærere og studenter. Slike oppfatninger av hva som er god undervisning og læring vil utvilsomt påvirke både studentenes evalueringer av undervisningen og lærernes tolkninger av dem. Ut fra dette er det viktig at lærernes kriterier blir fanget opp i evalueringsspørsmålene, og at studentenes kriterier blir synliggjort gjennom svarene, for eksempel ved at de må angi hvor viktig de ulike dimensjonene ved undervisningen er for dem. Dette vil gi begge parter et bedre grunnlag for å kunne forstå hvordan den andre tenker om undervisning og læring, og det vil underlette den videre kommunikasjonen omkring studentens tilbakemeldinger og oppfølgingen av disse.

Resultatene underbygger at ikke bare undervisning og læring forstås på ulike måter, men også at studentevaluering er et flertydig fenomen som kan fortolkes på svært ulike måter. I kapittel 2.4.1. ble det presentert tre hovedperspektiv på studentevaluering som kommer til uttrykk i litteraturen, og det er her relevant å se hvilket eller hvilke av disse perspektivene som er framherskende ved case-institusjonen. Materialet tyder på at både lærerne og studentene først og fremst ser studentevaluering ut fra et *pedagogisk* perspektiv: Den skal gjøre undervisningen bedre tilpasset den enkelte student, gi grunnlag for en god dialog om undervisningen, og den skal bidra til utvikling av både lærerens kompetanse og studentens refleksjon over egen læring. Vi finner imidlertid også innslag av et *kritisk* perspektiv i og med at studentenes rett til medbestemmelse i undervisningsforløpet vektlegges såpass sterkt av enkelte intervjupersoner. Det *instrumentelle* perspektivet er i liten grad representert i materialet, men det fremmes enkelte synspunkter på at studentevalueringen er eller burde være et virkemiddel til å effektivisere og kvalitetssikre undervisningen. Resultatene tyder ut fra dette på at oppfatningen av studentevaluering av undervisning ved case-institusjonen i hovedsak er i samsvar med det som fram til nylig har vært de norske myndighetenes uttrykte policy, og som det universitetspedagogiske miljøet har framhevet som den mest konstruktive måten å forstå og bruke dette virkemidlet på.

Når det gjelder spørsmålet om studentenes forutsetninger for å kunne evaluere undervisningen, så tyder resultatene på at svaret avhenger av hva slags syn intervjupersonene har på hva studentevalueringen egentlig er et uttrykk for. Her framkommer det to forskjellige oppfatninger: Noen fortolker studentevalueringen som et uttrykk for undervisningens kvalitet i objektiv forstand. Andre igjen oppfatter den som et uttrykk for studentenes subjektive opplevelser av undervisningen. Ut fra den første oppfatningen vil man kunne diskutere og ha forskjellige synspunkter på hvorvidt studentene har den nødvendige innsikt og erfaring til å kunne vite hva som er god undervisning og hva som vil tjene deres utvikling. Ut fra den andre oppfatningen er det opplagt at studenten har forutsetninger for å kunne uttale seg om hva hun

eller han opplever og mener; i realiteten er han eller hun den *eneste* som har disse forutsetningene. Man ser med andre ord på studenten ut fra to forskjellige perspektiver. I det første tilfellet betraktes studenten som et ”vitne” som skal uttale seg om undervisningens kvalitet. Hvis evalueringen er basert på en mest mulig kyndig, objektiv og saklig observasjon vil den være valid og reliabel. Her er det undervisningen som er analyseobjektet. I det andre tilfellet er det sitt eget forhold til undervisningen som studenten uttaler seg om, og her er det altså studenten selv som er analyseobjektet, ikke undervisningen⁶. Ut fra et slikt perspektiv vil evalueringen være valid og reliabel i den grad studenten uttaler seg ærlig, fyllestgjørende og samvittighetsfullt, selv om den baserer seg på subjektiv ”synsing” og eventuelt mangelfull innsikt med hensyn til hva som vil være til studentens beste. Et tydelig eksempel på den siste oppfatningen er lærer Cs kommentar om at studenten alltid har rett [i sin evaluering] fordi den sier noe om hvordan vedkommende opplever undervisningen.

En forståelse av studentevaluering som et uttrykk først og fremst for studentens subjektive, men legitime oppfatninger, vil sannsynligvis fungere mer konstruktivt med hensyn til å få i stand en dialog om undervisningen, enn hvis en eller begge partene forstår den som en objektiv evaluering av undervisningens kvalitet. De fleste intervjupersonene synes imidlertid først og fremst å forstå studenten som et ”vitne,” og her finner man nokså ulike oppfatninger både blant lærerne og studentene med hensyn til om studentene er i stand til å gjøre slike evalueringer. Noen viser til at studentene har studert faget i mange år før de begynte på sin høyskoleutdanning, og at de derfor har den nødvendige innsikt både faglig og pedagogisk. Andre stiller seg mer tvilende til om studentene er i stand til å evaluere de faglige sidene ved undervisningen. Slike motforestillinger kom imidlertid ikke fram når intervjupersonene ble bedt om å kommentere innholdet i det formaliserte evalueringsskjemaet, hvor ett av spørsmålene nettopp dreide seg om studentens synspunkter på det faglige innholdet (jfr. kapittel 6.4.2.).

Resultatene tyder med andre ord på at det ikke er gitt at studentene betraktes som troverdige ”vitner” av alle hovedinstrumentlærere når det gjelder bedømmelse av undervisningens kvalitet. Selv studentene oppfordrer til en viss varsomhet mot å ukritisk tro på alt de sier. Samtidig vil en *generell* skepsis, slik som vi ser enkelte gi uttrykk for, være problematisk hvis studentevalueringen skal brukes formativt, fordi studentens utsagn må oppfattes som troverdige hvis studentevalueringen skal få noen innvirkning på lærerens undervisning.

⁶ Diskusjonen her baserer seg på skillet som Kvale (1997:148 ff) gjør mellom å betrakte en intervjuperson som informant respektive representant.

Et spørsmål som er blitt belyst i dette kapitlet er om det er trekk ved hovedinstrumentundervisningen som innebærer spesielle utfordringer når denne typen undervisning skal evalueres. Resultatene tyder på at så er tilfelle:

En *første* utfordring er knyttet til hovedinstrumentlærerens rolle som autoritet og ”mester”. Det synes som om det ligger innebygd noen rolleforventninger som gjør det vanskelig for studenten å iakttå den distanserte og vurderende holdningen til sin lærer som studentevalueringen forutsetter, og at de derfor i mange tilfeller heller lar være å evaluere undervisningen. Studentens behov for å oppfatte læreren som en sterk faglig autoritet kan i seg selv virke hemmende for viljen til å evaluere, dette til tross for at lærerne i mange tilfeller ikke stresser denne autoriteten eller ønsker noen uforbeholden underkastelse. Ut fra et slikt perspektiv kan studentevalueringen oppfattes som noe som underminerer den autoritet og tillit som hovedinstrumentlæreren tilskrives, og som studenten er avhengig av eksisterer. Hovedinstrumentundervisning innebærer arbeid med læreprosesser som tar lang tid, hvor studenten ikke alltid har full oversikt over sin egen utvikling. Nettopp derfor spiller tilliten til læreren en så stor rolle for begge parter for at undervisningen skal fungere. Det er i et slikt perspektiv lærer Cs utsagn om at ”mesteren gjør kål på seg”, og student als utsagn om at man må ”legge seg flat” for læreren, må forstås: Lærer C ønsker seg ikke en autoritær undervisningsstil og student al framkjenner seg ikke en selvstendig vurderingsevne. Utsagnene må snarere forstås som uttrykk for det faktum at en uforbeholden tillit er en grunnleggende forutsetning i denne formen for undervisning; studenten må ha tillit til lærerens faglige autoritet og evne til å hjelpe vedkommende i utviklingen. Den samme konklusjonen om tillitens betydning for at hovedinstrumentundervisningen skal lykkes, trekker også Gaunt (2006) og Nerland (2003). En av studentene i Nerlands undersøkelsen uttrykker det slik: ”Du må omtrent forgude det vedkommende gjør og den måten å gjøre det på, og så kan du flyte videre til neste lærer” (ibid.:140). Studenten må med andre ord møte læreren ukritisk, med åpent sinn, og med full tillit for å kunne utvikle seg. Denne reservasjonsløse tilliten understrekes også av Polanyi i boken *Personal Knowledge* (1958:53), hvor han skriver: ”You follow your master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness”. Autoriteten er med andre ord ikke undertrykkende, men kan snarere, slik Nerland (2003) hevder, forstås som en produktiv og nødvendig læringsressurs i denne formen for undervisning. Ut fra et slikt perspektiv kan studentevalueringen med den distanserte, analyserende og vurderende holdningen til lærer og undervisning som den forutsetter, oppleves å være uforenlig med en tillitsfull og reservasjonsløs relasjon mellom hovedinstrumentlærer og student. Studentenes utsagn tyder

på at dette kan være én mulig forklaring på at de i så liten grad tar i bruk muligheten for å evaluere undervisningen. Dette til tross for at de i utgangspunktet selv mener at det er viktig å evaluere undervisningen, og at enkelte sågar oppfatter det som en plikt. Resultatene tyder også på at selv om lærerne for en stor del aktivt forsøker å nedtone autoriteten, og at relasjonen derfor kan virke svært kameratslig og symmetrisk utad, så vil denne autoritetskonstellasjonen likevel kunne bli opprettholdt i den ene eller begge parter forestillinger om relasjonen og dermed ha innvirkning på gjennomføringen av studentevalueringen.

Undersøkelsen tyder på at det kan oppleves som mer problematisk å bryte med tradisjonelle autoritetsmønstre for en del utenlandske studenter enn for de norske, og det kan derfor være særlig vanskelig å få denne studentgruppen til å gjennomføre studentevaluering. LeBlanc (1992) gir uttrykk for den samme erfaringen med utenlandske studenter i høyere musikkutdanning i USA. Studentene vil være preget av rådende oppfatninger om autoritet og roller i den kulturen de kommer fra. For studenter som er sosialisert inn i en langt mer autoritær undervisningskultur enn den norske eller amerikanske, kan det åpenbart oppfattes som et klart brudd med deres "logic of appropriateness" i det hele tatt å skulle uttale seg om læreren og undervisningen.

En *andre* utfordring for studentevalueringen er paradoksalt nok det tillitsfulle og uanstrengte forholdet mellom lærer og student som vanligvis kjennetegner hovedinstrumentundervisningen, og som også er en forutsetning for at undervisningen skal lykkes. Både lærerne og studentene framhever betydningen av å ha en uanstrengt relasjon og begge parter er svært opptatt av å unngå å gjøre noe som kan sette forholdet i fare. Det er et generelt forskningsfunn inennfor høyere utdanning, at både læringsresultatene og studentenes totale utvikling påvirkes positivt av at det er et godt forhold mellom lærer og student, og at læreren engasjerer seg i studentene også utenom selve den faglige interaksjonen (Endo & Harpel 1982; Lublin & Barrant 1987; Pascarella 1980; Tiberius & Bilson 1991) Betydningen av et positivt og uanstrengt forhold er med andre ord ikke unik for hovedinstrumentundervisningen. Det kan imidlertid synes som om man i hovedinstrumentundervisningen er særlig avhengig av at forholdet mellom partene er grunnleggende tillitsfullt og uanstrengt. Det kan dels skyldes at dette er en dyadisk relasjon, hvor interaksjonen mellom de to parter nødvendigvis må bli tett og intens, noe som igjen gjør den ekstra sårbar for skuffelser, negative følelser og konflikter. Dels vil selve fagets karakter innebære at konflikter og negative følelser i forholdet kan få uheldige faglige konsekvenser: Utøvelse av musikk innebære en personlig og følelsesmessig investering og utlevering fra begge parter side, noe som vanskelig lar seg gjøre i en ansent eller negativ atmosfære. I den sammenheng viser en undersøkelse av Walsh & Maffei (1994)

på noen interessante forskjeller mellom ulike studentgrupper med hensyn til hva slags læreratferd som bidrar positivt eller negativt til lærer-studentforholdet. De fant at "Fine Arts"-studenter i større grad enn andre studenter vektla læreratferd som bidro til et nært, fleksibelt og likeverdig forhold mellom lærer og student. Forfatterne antyder at dette kan skyldes "... the particular nature of their work: ongoing projects, a larger than usual dose of ambiguity in evaluation, and, perhaps, a more personal involvement with the output (ibid.: 41). Hovedinstrumentundervisningens "natur" kan beskrives med tilsvarende kjennetegn.

Betydningen av å opprettholde et positivt forhold synes imidlertid også å strekke seg ut over undervisningssituasjonen fordi hovedinstrumentlæreren i mange tilfeller også fyller andre funksjoner i den unge musikerens liv: Miller (1993:117) sier at hovedinstrumentlæreren "... must be prepared to embody the qualities of a tutor, physical therapist, psychologist, coach, physician, trainer, confidant, mentor, and agent." Vi har også sett at intervjupersoner i denne undersøkelse sammenlikne lærer-studentrelasjonen med forholdet mellom foreldre og barn. Den samme karakteristikken ble også brukt av intervjupersoner både i Nerlands (2003) og i Gaunts (2006) undersøkelser. Gaunt (ibid.:154) hevder i den forbindelse at "[t]he intensity and privacy of the relationship resembled the intimacy of personal or therapeutic relationships more than conventional teaching/learning relationships...". I slike tette relasjoner vil det åpenbart medføre store omkostninger for begge parter hvis forholdet forsures av en eller annen grunn. Ikke minst viktig for studenten er det at læreren er villig til å ivareta sin rolle som agent og døråpner til yrkeslivet. For studenten er det vesentlig å få en fot inn i jobbmarkedet så tidlig som mulig, og hovedinstrumentlæreren vil gjennom sin kontakt med yrkeslivet kunne spille en aktiv rolle i denne sammenhengen: Student a1 uttrykker denne forventningen slik: "Det er også en del av mesterlæringstradisjonen at man surfer på sin lærers kontaktnett...". Det er imidlertid ikke bare studenten som står i et avhengighetsforhold til læreren. Også læreren er på sin måte avhengig av studenten for å få bekreftelse og status, og for å få en form for "gjennyttelse" for sin omfattende faglige og personlige investering i studenten. Nettle (1995:71) beskriver noe ironisk denne gjensidige avhengigheten mellom hovedinstrumentlæreren og studenten slik:

"...students are generally expected to show loyalty to the teachers by attending their recitals, helping as page-turners, publicizing the teacher's accomplishments, and celebrating birthdays and successes. Teachers, in turn, are likely to favor their own students over those of other faculty members by helping them get engagements and jobs, or when grading by juries takes place.

Det er mot dette bakteppet av tette og gjensidig avhengige relasjoner som strekker seg langt ut over undervisningsforholdet, at man må forstå studentenes nøling med å gjennomføre studentevaluering, og ikke minst deres varsomhet med å uttrykke noe negativt om undervisningen. De kan frykte at læreren vil bli sint eller såret og at forholdet mellom dem dermed blir anstrengt, noe som vil kunne ha katastrofale konsekvenser for deres utbytte av undervisningen og kanskje også for karrieren. Lærerne er også er klar over at studentene vil være svært forsiktige i sine uttalelser, hvis de i det hele tatt kommer med negative tilbakemeldinger, og de forsøker derfor å "lese mellom linjene" hvis studenten gir noen form for tilbakemeldinger. Dette kan skape grunnlag for en nokså utydelig og usikker kommunikasjon hvor partene på en måte må gjette seg til hvordan den andre tenker og reagerer. Som vist tidligere understreker Tiberius & Flak (1999) betydningen av å finne regulerte måter å håndtere de spenninger og skuffelser som uvergelig vil oppstå i dyadiske undervisningsrelasjoner; studentevaluering kan slik sett fungere som en legitim anledning til å ta opp og diskutere eventuelle problemer i forholdet. Resultatene fra den foreliggende undersøkelsen tyder på at dette bare delvis fungerer etter hensikten, i hvert fall slik studentevalueringen er blitt praktisert til nå ved case-institusjonen.

Studentenes engstelse for å evaluere baserer seg på antagelsen at læreren kan reagere negativt på det som oppleves som kritikk. Lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de i det store og hele har klart å forholde seg saklig til det de har fått av negative tilbakemeldinger fra studentene. Men det kommer også fram glimtvis erkjennelser av at det noen ganger "stikker litt", som lærer C uttrykker det, og det framgår også av intervjuene at det kan oppleves som svært sårende og skuffende når studenter trekker en så negativ konklusjon av sin evaluering at de ber om å få bytte lærer. Lærer Js åpenhjertige fortelling i intervjuet om sine reaksjoner av sinne og sorg når hans studenter klaget på undervisningen viser at kritikk fra studentene kan oppleves som svært dramatisk og gripe sterkt inn i lærers hele livssituasjon. Også andre undersøkelser viser at studentevaluering kan oppleves som ødeleggende for selvoppfatning og jobbtilfredshet (Moses 1986; Ryan et al. 1980), noe studentene sannsynligvis også vil merke. Studentenes fortellinger gir visse indikasjoner på at de i noen tilfeller kan ha grunnlag for en viss engstelse for lærerens reaksjoner. Samtidig kan blotte tanken på at læreren vil reagere negativt i seg selv være tilstrekkelig til å gjøre studentene tilbakeholdne og forsiktige med hva de sier eller skriver. Fortellingene som øyensynlig verserer blant studentene om negative erfaringer vil også kunne bidra til at studentevalueringen håndteres ut fra et "føre-var" prinsipp.

Som vist i kapittel 3.5.2 er det en betingelse for at studentevalueringen skal ha noen betydning, at lærerne er motiverte for å følge opp studentenes innspill og kommentarer om undervisningen. Lærerne i denne undersøkelsen synes selv gjennomgående å mene at der er ganske fleksible og villige til å gjøre tilpasninger med utgangspunkt i studentenes tilbakemeldinger. Dette bekreftes også av studentene. Samtidig er det flere av lærerne som markerer at de har visse grenser for hva de er villige til å endre ut fra de faglige og pedagogiske overbevisninger de har. Slik sett kan det argumenteres at eventuelle endringer neppe er av dyptgående art. Dette samsvarer med funnene i Gynnhilds (2001) undersøkelse hvor man fant at studentevalueringene i liten grad endret mer fundamentale trekk ved undervisningen. Når det gjelder hovedinstrumentundervisningen er det imidlertid et spørsmål om det er behov for slike endringer, fordi det er grunn til å tro studentene er innforstått med mye av det læreren står for faglig og pedagogisk allerede når de søker seg til denne læreren. Som vist i kapittel 1.6.2. fant Nerland (2003) en enighet mellom lærer og student med hensyn til forventinger og syn på hovedinstrumentundervisningen. Hun tolker dette som at mange aspekter ved denne praksisen tas for gitt av begge parter, muligens som et resultat av lange tradisjoner for denne typen undervisning. Det kan også tenkes at dette på individnivå kan forstås som resultater av de mekanismene hvor lærer og student ”velger hverandre,” og dermed vet studenten hva han eller hun går til, og læreren vet at han eller hun har noe å tilby denne studenten. Ut fra et slikt perspektiv skjer den viktigste evalueringsprosessen allerede *før* studenten begynner å studere med den aktuelle læreren. Hvis det viser seg at studenten ønsker mer dyptgripende endringer i undervisningens innhold eller form, er sannsynligvis lærerbytte den beste løsningen fordi ”vi underviser i det vi kan”, som lærer D uttrykker det, og hvis dette ikke passer for studenten er det lite læreren kan gjøre med det. Man bør derfor ha en viss realisme i forhold til hva lærerne vil komme til å endre som et resultat av studentevalueringen. En slik realisme synes også å prege studentenes oppfatning av dette spørsmålet.

I de tilfellene læreren selv ønsker å gjøre forandringer er det heller ikke gitt at vedkommende klarer å få det til. Som vi har sett opplever lærerne både i denne og i andre undersøkelser at studentvalueringene ofte ikke er særlig konstruktive, og de tilfører ikke nødvendigvis læreren nye ideer. Det er heller ikke sikkert at læreren har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å løse eventuelle problemer på egen hånd. Her kan det være nødvendig med konsultasjoner og veiledning hvis læreren skal makte å ta studentenes kommentarer til følge, og som vist i kapittel 3.5.2. øker sjansene for at undervisningen vil bli forbedret på grunnlag av studentevaluering hvis læreren tilbys hjelp.

Dette at studentevalueringen i mindre grad bidrar til å utvikle lærernes generelle pedagogiske kompetanse, er noe som framheves når lærerne diskuterer studentevaluering sett i forhold til andre virkemidler for å forbedre undervisningen. Det synes som om studentevalueringen først og fremst har betydning for lærerne når det gjelder å tilpasse undervisningen til den enkelte students behov og for å gi studentene en mulighet for å lufte frustrasjoner og si sin mening. Når det gjelder utvikling av deres pedagogiske kompetanse generelt, mener lærerne at andre virkemidler, særlig slike som innbefatter observasjon, diskusjon og/eller veiledning av kolleger, kan være vel så viktig som studentevaluering. Dette tyder på at det kan være behov for mange forskjellige virkemidler for å utvikle undervisningskvaliteten, dels fordi de har noe ulik funksjon, men også fordi lærere reagerer ulikt og har ulike læringsstiler, og de har dermed ikke nødvendigvis det samme utbyttet av et gitt tiltak. Studentevaluering bør med andre ord ikke betraktes som det eneste eller nødvendigvis viktigste tiltaket.

Utgangspunktet for dette prosjektet var observasjonen av at studentevaluering ikke syntes å bli iverksatt i den grad som forutsatt, og som vist i kapittel 5, finner man støtte for observasjonen i dette materialet. I kapittel 6 framkom det at noe av forklaringen kan være at de formaliserte prosedyrene som er iverksatt for studentevaluering ved case-institusjonen ikke passer så godt for den individuelle hovedinstrumentundervisningen. Dette skyldes først og fremst at den skriftlige anonyme evalueringen oppleves å bryte med det intervjupersonene oppfatter som passende med hensyn til hvordan hovedinstrumentlærer og student bør kommunisere med hverandre. I dette kapitlet har vi sett indikasjoner på at det kan finnes også andre mulige forklaringer på den mangelfulle gjennomføringen av studentevaluering. *For det første* kan den distanserte og kritisk vurderende holdningen som studentevaluering forutsetter, oppfattes som uforenlig med den uforbeholdne tillit som hovedinstrumentundervisningen må baseres på. Her er det med andre ord ikke formen eller innholdet i studentevalueringen som bryter med det som oppfattes som passende i dette faget, men selve *forutsetningen* som studentevalueringen bygger på – at studenten skal stille seg utenfor situasjonen og kritisk analysere undervisningen i vid forstand. Det er her ikke lærerens formelle autoritet eller rolle som Mester som står i veien, men mer grunnleggende og konstituerende trekk ved selve hovedinstrumentundervisningen som gjør det vanskelig å få studentevalueringen til å passe inn i logikken for hva som oppfattes som passende. For enkelte synes det imidlertid også som om lærerens autoritet per se, gjør at man oppfatter studentevaluering som upassende, og som et brudd med normer og tradisjoner.

For det andre kan studentenes frykt for negative konsekvenser i form av ødelagte relasjoner, manglende støtte eller i verste fall motarbeiding av karrieren, være en forklaring på at studentevalueringen gjennomføres i så liten grad. I dette tilfelle er ikke årsaken at studentevalueringen bryter med det studentene oppfatter som "the logic of appropriateness", men er snarere et resultat av "the logic of consequences" (jfr. kapittel 2.4.2.); deres handlinger er styrt av rasjonelle overveielser med hensyn til hva som *lønner* seg. Nå kan det med god grunn diskuteres hvor reell denne frykten er og dermed hvor rasjonelle overveielserne er. Det er imidlertid åpenbart at det verserer nok skrekkehistorier til at studentene kan *oppfatte* risikoen for å skape negative reaksjoner som reell. Denne tenkte risikoen fører til at de i noen tilfeller tar sine forholdsregler og lar være å gi evalueringer av redsel for konsekvensene.

I tillegg vil den tette en-til-enrelasjonen i seg selv kunne føre til at studentene er tilbakeholdne med hva de sier til hovedinstrumentlæreren fordi det ligger innebygde forventninger til at man er høflig og hyggelig mot hverandre. Å åpent kritisere og gi uttrykk for skuffelser kan derfor oppfattes som et brudd på normer for hvordan man oppfører seg i slike tette relasjoner. At slike normer eksisterer i høyere musikkutdanning understøttes også av Gaunts (2006) undersøkelse. Hun fant at det sjelden ble framført åpen kritikk mot læreren, og framholder at en slik undertrykking av kritikk "...seemed to be a significant feature of the culture of instrumental/vocal teaching..."(s. 292).

En mulig forklaring som blir avkrefet i dette materialet er at intervjupersonene ser studentevaluering som nødvendig, eller sågar har prinsipielle motforestillinger mot legitimiteten til dette virkemidlet. Både hovedinstrumentlærerne og deres studenter gir med meget få unntak uttrykk for at studentevalueringen både er legitim og nyttig. Særlig studentene understreker at dette er et viktig tiltak. Her må det tas forbehold om at et slik mer prinsipielt spørsmål om hva intervjupersonene mener om studentevaluering kan utløse det de kan oppfatte som "korrekte" svar når det er en pedagog som spør (jfr. kapittel 4.6.), og at de ubevisst vil gi ærligere svar når spørsmålene knyttes nærmere til deres egen virkelighet.

Hvis det stemmer at intervjupersonene er så overveiende positivt innstilt til studentevaluering, kan det synes paradoksalt at virkemidlet i så liten grad tas i bruk. Særlig overraskende er studentenes entydige understreking av viktigheten av studentevalueringen, siden det nettopp er *studentenes* manglende oppslutning som er mye av forklaringen til at evalueringen ikke gjennomføres. Men som vi har sett i dette kapittelet og i kapittel 6 kan det finnes flere mulige, og nokså komplekse, forklaringer på denne tilsynelatende forskjellen mellom holdning og handling. Resultatene tyder derfor på at høyere musikkutdannings-

institusjoner står overfor nokså store utfordringer hvis man skal få studentevalueringen til å fungere i forhold til hovedinstrumentundervisningen.

8. Den kollegiale forankringen av student - evalueringen

8.1. Innledning

I dette kapittelet presenteres resultater som kan belyse delproblemstilling 4; i hvilken grad studentevalueringen er forankret i et kollegialt fellesskap, og hvilke synspunkter på og erfaringer hovedinstrumentlærerne har i så henseende.

Som det framgår i kapittel 3.5.2. vil det være større muligheter for at studentevalueringen kan føre til forbedringer av undervisningen hvis resultatene diskuteres med kolleger. Dette skyldes at kollegene kan hjelpe læreren med å tolke studentenes tilbakemeldinger som ofte er åpne for ulike tolkninger, og de kan bidra med synspunkter og motforestillinger med hensyn til hvilke konsekvenser evalueringene bør få. De kan også bidra med veiledning og råd hvis læreren akter å gjøre endringer i væremåte eller undervisning, og de kan, ikke minst, gi støtte og oppmuntring hvis læreren blir såret, opprørt eller rådvill over negative tilbakemeldinger. I flere tilfeller vil det også være helt nødvendig å drøfte evalueringene med kolleger, fordi forhold som tas opp ikke lar seg løse av den enkelte lærer. Det enkelte fag inngår i et større studieforløp, fagene må derfor henge sammen og utgjøre et helhetlig studietilbud. Hvis studenten tilkjenner at de opplever svikt i så måte, må tilbakemeldingene drøftes og håndteres i mer eller mindre formaliserte kollegiale fora. På denne bakgrunn er et første spørsmål *om* det foregår noe formelt eller uformelt samarbeid i vid forstand om studentevalueringen, og hva dette samarbeidet i tilfelle dreier seg om.

Selv om forskningslitteraturen understreker betydningen av kollegialt samarbeid om studentevaluering er det ikke sikkert at lærerne selv opplever at de har *behov* for et slikt samarbeid. Med mindre de selv opplever et slikt behov, vil det neppe være grunnlag for samarbeid. Et andre spørsmål som drøftes i dette kapittelet er derfor om lærerne gir uttrykk for et slikt behov, og i tilfelle hvilken funksjon de mener samarbeidet kan ha. Det er også av interesse å se om studentene ser behov for lærersamarbeid på dette området.

Et tredje spørsmål er hva slags *erfaringer* lærerne har med kollegasamarbeid om studentevaluering. I litteraturen framheves som nevnt mange positive sider ved dette, og det er derfor relevant å undersøke om lærerne faktisk opplever det slik.

Det er liten grunn til å tro at lærere vil samarbeide og konferere med hverandre om studentevaluering med mindre det allerede eksisterer et samarbeidsklima og en praksis for å drøfte mer nøytrale sider ved virksomheten enn resultater av studentevaluering. Et fjerde spørsmål som blir belyst i dette kapitlet, er derfor om det eksisterer en slik ”grobunn” for samarbeid om studentevaluering ved case-institusjonen.

8.2. Formelt og uformelt samarbeid om studentevaluering

Det er forholdsvis få av lærerne i undersøkelsen som oppgir at de samarbeider med kolleger om studentevaluering, og dette gjelder både i formaliserte fora og som mer uformelle samtaler og diskusjoner.

Lærer F er en av dem som nokså regelmessig bruker kolleger som støttespillere og samtalepartnere i forbindelse med studentvurdering. I dette tilfellet er det særlig en kollega som også er blitt en nær venn, som har gitt henne mye støtte opp gjennom årene, og hun framhever særlig den betydningen denne kollegaen/vennen har hatt når hun har måttet håndtere det hun har oppfattet som litt negative evalueringer fra studentene.

Også lærer J framhever betydningen av å få hjelp til å håndtere kritikk. Som vi så i kapittel 7.3.3. har han opplevd at studentene har klaget på hans undervisning, noe han tok svært tungt. Jeg spurte ham i den forbindelse om han henvendte seg til sine kolleger for å få hjelp til å håndtere denne kritikken, hvorpå han svarer:

Lærer J: Jeg fikk hjelp av gode venner.

IMH: Det var ikke fagrådet eller den slags?

Lærer J: Nei, over hode ikke.

IMH: Du tok det ikke opp med noen kolleger?

Lærer J: Jo med gode kollegavenner, et par stykker, og det hjalp meg veldig.

Det framgår her at det var til stor hjelp for ham å diskutere situasjonen med kolleger, men det synes som om lærer J først og fremst betrakter dem som venner i den sammenhengen, og at det var i den egenskapen han henvendte seg til dem, ikke som kolleger.

Bare to av lærerne, A og D, har tatt opp studentevalueringen i mer formaliserte kollegiale fora. Lærer A forteller at hun har diskutert studentevalueringer i fagrådet, som består av kolleger på samme instrument:

Jeg har tatt det opp i fagrådet, både slikt som har gått på min egen undervisning, hvis det kan ha interesse for alle lærere, og jeg har selvsagt også tatt opp [gruppefag], siden vi er mange lærere som deler disse fagene.

Hun går ikke nærmere inn på hvilken funksjon disse diskusjonene har hatt, men ut fra sammenhengen virker det som om de først og fremst har dreid seg om mer generelle problemstillinger slik som for å bedre planleggingen og koordineringen av undervisningen. Hun gir imidlertid uttrykk for at hun er blitt skuffet over at de andre lærerne på instrumentet ikke på tilsvarende måte drøfter resultater fra studentevalueringen med kollegene. Hun forteller også at hun en gang søkte støtte hos en kollega når hun fikk en tilbakemelding som hun ble lei seg for, men at dette falt uheldig ut. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 8.4.

Som det framgår i kapittel 5.2.1., gjennomfører Lærer D felles evalueringsmøter en gang i semesteret med alle studentene, hvor også alle lærere på det samme instrumentet deltar. Dette at de har felles evalueringsmøter har blant annet sammenheng med at lærerne på dette instrumentet deler på undervisningen av de samme studentene i langt større grad enn hva som er vanlig på andre instrumenter. Denne felles studentevalueringen er derfor åpen for alle parter, og det framgår at lærerne diskuterer seg imellom det som kommer fram på disse møtene. Lærer D er også den eneste som sier eksplisitt at han bruker kollegene til å få hjelp til å tolke og vurdere studentenes tilbakemeldinger og innspill, enten de framkommer på fellesmøtet eller i den individuelle undervisningssituasjonen:

Jeg opplever kanskje noe, og heldigvis har jeg noen kolleger å snakke med, og så kanskje de opplever det på akkurat samme måten, og da får jeg noen bekreftelser. Eller så opplever de det helt motsatt, og da er det jo også greit å ha noen å snakke med om det. Jeg synes det er greit. Selv om kanskje studenten er veldig klar i sin uttalelse, så kan vi lærere bli helt enige om at han rett og slett tar feil, det hender jo det. Det er en styrke i vårt miljø at vi er flere lærere om en student.

Lærer D opplever med andre ord sine kolleger som viktige samtalepartnere når han skal vurdere om han skal ta en students kritikk eller ønsker for undervisningen til følge. Det kreves en viss trygghet og sikkerhet for at man gjør det riktige, hvis man skal velge å *ikke* ta hensyn til tilbakemeldinger og innspill fra sine studenter. Det å kunne rådføre seg med kolleger kan derfor oppleves som betryggende. Lærer D gir klart uttrykk for at han opplever det som positivt å ikke måtte ha aleneansvaret for sine studenter i og med at de er flere lærere som

underviser den samme studenten på dette instrumentet. Flere av de andre lærerne i undersøkelsen kommenterer til forskjell fra lærer D nettopp at de opplever det som en ensom jobb å være hovedinstrumentlærer. Lærer H uttrykker dette slik:

[Jobben] er ensom, fordi den av natur er det, og fordi vi ikke har institusjonalisert noen form for fellesvurderinger. Og så er den kanskje ensom fordi vi *gjør* den ensom også. Vi hegner litt om vårt, dels fordi de gode studentene er *mine*, og de bringer jeg frem, og dels av frykt – den usikkerheten vi alle har, samme hvilken status vi har.

Han peker her på at det ikke er gjort noe fra institusjonens side for å legge til rette for fellesevalueringer, men han framhever samtidig at det kan være andre årsaker til ensomheten i jobben. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 8.6.

Ut fra materialet å dømme, er det med andre ord bare lærer D som har nokså regelmessige samtaler med sine kolleger med utgangspunkt i studentenes tilbakemeldinger. Disse samtalene fyller flere funksjoner; han kan få både korrektiver og støtte av kollegene, og de kan samarbeide om å foreta endringer i opplegg og organisering av undervisningen. Lærer A har gjort forsøk på å diskutere studentevalueringer med kolleger, både ut fra et faglig perspektiv, og en enkelt gang også for å få støtte og trøst, men hun opplever liten gjensidighet i dette. Lærer F og J s har benyttet seg av venner som også er kolleger for å få støtte når de har fått negative tilbakemeldinger. De andre lærerne oppgir at de ikke har diskutert studentevaluering med sine kolleger. Ut fra dette kan man konkludere at det ved undersøkelsestidspunktet syntes å foregå forholdsvis lite kollegasamarbeid om studentevalueringene, og at det som foregikk i liten grad var formalisert.

8.3. Behovet for kollegasamarbeid om studentevaluering

Spørsmålet er om det sparsomme samarbeidet om studentevaluering avspeiler at lærerne ikke føler noe behov for et slikt samarbeid, eller om det skyldes andre forhold.

Som vi har sett opplever lærer D at samarbeidet med kollegene om studentevalueringen har stor betydning. Det lærer J forteller, tyder også på at det var helt avgjørende for ham å kunne få støtte av venner/kolleger når han ble utsatt for kritikk av sine studenter. Også lærer F understreker hvor viktig det er for henne med en slik støtte. Hun svarer slik når jeg spør henne om hun synes det er viktig å ha noen å snakke med:

Ja, det er veldig viktig, *veldig* viktig. Når man såkalt evaluerer så blir det kanskje mer evaluering av *en selv* hele tiden enn av hele situasjonen og hva som skjedde. Selv om jeg, bank i bordet, ikke har fått noe som har trykket meg ned i støvlene, er det ofte at man trenger en liten skulder.

Denne læreren er imidlertid også opptatt at kolleger ikke bare skal trøste og oppmuntre hverandre:

Det blir jo ofte slik at kolleger klapper hverandre på skulderen og sier ”ja, det der kjenner jeg igjen”, og alt det der, men kanskje man kunne fått en slags feedback på ”hva skal jeg gjøre med dette?”

Hun mener at man kan ha behov for hjelp til å ta tak i problemer som blir avdekket gjennom studentevalueringer, og at kolleger her kan bidra med å finne løsninger og nye veier i undervisningen. Også to av de andre lærerne, A og C ser behov for å bruke kolleger for å videreutvikle seg selv og undervisningen som en konsekvens av studentevalueringen. Lærer A er tydelig frustrert over at hennes kolleger tilsynelatende ikke er interessert i å diskutere studentevalueringer. Som vist tidligere, sier hun at hun selv har tatt opp tilbakemeldinger hun har fått på undervisningen i sitt fagråd. Jeg spør henne i den forbindelse:

IMH: Men opplever du at dine kolleger også diskuterer sin egen undervisning og den tilbakemeldingen de får på den individuelle undervisningen?

Lærer A: Aldri. Det skulle ikke falle dem inn. Muligens med [kollega] skulle jeg nok kunne diskutere med, men det skulle jeg *aldri* kunne gjøre med de andre lærerne.

IMH: Er det et savn, synes du?

Lærer A: Ja, absolutt. Jeg føler jo ikke at jeg kan kaste ball med noen. [...] Jeg er den eneste som byr på det [å fortelle om evalueringer hun har fått]. Det synes jeg er dårlig. Jeg synes det er veldig dårlig at man skal være så redd for å utlevere seg. Det skjønner jeg ikke.

Denne læreren er tydelig frustrert over mangelen på åpenhet blant kollegene omkring undervisningsspørsmål. Hun opplever at mangelen på kollegial diskusjon hindrer hennes egen utvikling som lærer – hun har ingen å ”kaste ball med”, som kan gi henne innspill og råd om hvordan hun kan følge opp studentenes tilbakemeldinger.

Også lærer C sier at hun savner kolleger ved institusjonen som hun kan diskutere med. Hun forteller at hun deltar i en nordisk pedagoggruppe, hvor hun kan ta opp spørsmål i tilknytning til undervisningen, og hun sier at hun skulle ønske seg en tilsvarende gruppe på sin arbeidsplass:

Lærer C: Og hvis man har problem med studenter for eksempel, som man ikke får noe sving på, at man kunne ha noe sted å gå og snakke om det, det savner jeg absolutt. En liten støttegruppe eller et eller annet.

IMH: Opplever du det som en ensom jobb å være lærer?

Lærer C: Ja, det vil jeg si. Det er ikke ensomt fordi jeg har mye kontakt med studentene, men på "voksenplanet". Og derfor var det med den gruppen en veldig fin åpning. Jeg tenker på min nordiske pedagoggruppe som fortsatt holder sammen. [...] Noe slikt kunne det ha vært på huset. En gruppe fra tre til fem, i den størrelsesorden der, hvor man kunne være en liten støttegruppe for hverandre.

Lærer C sier her at hun savner å kunne diskutere problemer som oppstår i tilknytning til undervisningen med kolleger ved institusjonen. Ut fra hennes beskrivelse av hva som foregår i denne nordiske pedagoggruppen, virker det imidlertid som om hun tenker seg at "støttegruppen" ikke bare skal trøste og oppmuntre hverandre, men aktivt bruke hverandre som veiledere for å utvikle den enkeltes kompetanse som lærer.

Lærer C er også opptatt av at lærere som har de samme studentene i ulike fag trenger å snakke sammen. Som det framkom i kapittel 6.4.2., oppfatter hun spørsmålet på skjemaet om sammenhengen i studiet som problematisk, fordi hun mener at hun alene ikke kan få gjort noe med eventuelle negative tilbakemeldinger på dette punktet. Det er derfor behov for fora hvor lærerne kan diskutere problemer som dreier seg om studiet, mener hun

Flere av studentene kommenterer også i intervjuene at det synes å være lite samarbeid mellom lærerne, også innen samme fag. Student a3 sier det slik:

Student a3: Det er flere ting hvor jeg kanskje ville ha samlet hele gjengen og sagt ting innad i [hovedinstrument-] seksjonen og vurdert, men det er ikke så lett. Det er ikke lett å rekke opp hånden og si hva du mener, for det er så lite miljø, og plutselig treffer du et litt sårt punkt på en eller annen, kanskje, så man er litt redd.

IMH: Skulle du ønsket at man kunne ha luftet ut litt mer?

Student a3: Ja, kanskje noen ganger.

IMH: Men hadde det hjulpet å ha dette mer institusjonalisert på et eller annet vis, at man for eksempel hvert semester hadde en slags møter eller sammenkomster hvor man diskuterte studiet som sådan?

Student a3: Ja. Vi har jo tatt opp litt, så det er jo blitt litt bedre. Etter prosjekter og slik har vi satt oss sammen alle sammen, men da har det kanskje bare vært en av lærerne der. Det kunne ha vært alle sammen. Noen ganger så driver man litt på hvert sitt område, så det kunne kanskje vært bedre noen ganger.

Lærerne B, E, G og H gir ikke uttrykk for at de har noe behov for en eller annen form for samarbeid om studentevaluering. Disse lærerne, bortsett fra lærer E har bare gjennomført

studentevaluering i svært begrenset utstrekning, og dette kan være en av forklaringene til at de heller ikke gir uttrykk for noe behov for å diskutere resultatene eller samarbeide med kolleger om evalueringen på andre måter.

8.4. Erfaringer med lærersamarbeid om studentevaluering

Det framgår av det foregående at det langt fra er alle lærerne i undersøkelsen som har erfaring med å samarbeide med sine kolleger om studentevaluering, selv om samarbeid defineres så vidt at det også inkluderer uformelle samtaler. Undersøkelsen gir derfor et begrenset materiale på dette punktet. Det synes imidlertid som om tre av lærerne som har slik erfaring opplever det som positivt og verdifullt. Den fjerde læreren, A, forteller derimot at hun opplevde det som både negativt og nedbrytende den ene gangen hun forsøkte å diskutere en negativ studentevaluering med en kollega:

Og jeg var dum nok til å si det til [kollega]. Det var dumt, fordi vedkommende bare flirte av meg. Det var jo ikke det jeg hadde ventet meg. Så min kollega fornedret meg ytterligere. [...] Men det var et stort feilgrep. Det gjør jeg nok aldri igjen, det tror jeg ikke. Ikke med denne kollegaen alene. Da tar jeg opp det i fagrådet hvor det sitter mennesker som er vennlig innstilt til meg. Da har jeg ingen problemer med å ta opp slike ting når de er med. Men jeg gjør det aldri med denne personen alene, fordi det synes jeg var så gement av vedkommende. Slik gjør man bare ikke. Hvis en kollega kommer og har det vondt for et eller annet, så forsøker man jo å støtte og finne en grunn til det.

Lærer A ble tydelig såret over hvordan denne kollegaen reagerte, og opplevde at han snarere la stein til byrden enn bidro med den støtte og trøst hun hadde forventet. Det er med andre ord ikke slik at kolleger alltid og per definisjon bidrar på en fruktbar måte når studentevalueringen skal tolkes, bearbeides og følges opp. Eksempelet ovenfor viser at kollegene i noen tilfeller snarere kan gjøre det enda mer utfordrende å håndtere negative evalueringer på en konstruktiv måte.

8.5. Hvordan ligger forholdene til rette for samarbeid om student evaluering?

Som nevnt innledningsvis vil studentevaluering neppe være det første man samarbeider om, nettopp fordi det er et såpass følsomt område. Det er grunn til å anta at et slikt samarbeid bygger på forutsetningen at det eksisterer et positivt samarbeidsklima, og at man allerede samarbeider om mer nøytrale sider ved undervisning og studium, eller i det minste ser et

behov for å gjøre det. Hvis ikke disse forutsetningene er til stede er det lite sannsynlig at tiltak for å få til et mer formalisert samarbeid om studentevaluering vil falle i god jord.

Lærer D sier at han har en tett kontakt med sine kolleger på samme instrument, de har ofte møter, men diskuterer også ellers hyppig både studenter og undervisning med hverandre:

... det hender ofte at vi ringes og sier at ” i dag hadde jeg han og han og det gikk ganske dårlig, og vi snakket om det og det. Hvordan opplever du det? Hvordan går det og hva gjør han hos deg?” Det skjer ganske ofte. [...] Jeg er veldig glad for at vi er flere lærere om samme student. Jeg tror vi oppdager problemer veldig tidlig, så jeg er glad for det.

Dette fortløpende samarbeidet gjør det tydeligvis lettere for lærerne å ta kontakt med hverandre og bruke hverandre som støttespillere og diskusjonspartnere også når det er noe som ikke fungerer som det skal. Den tette kontakten som lærerne har om sine felles studenter gjør at eventuelle problemer kan avdekkes tidlig, og dermed er sjansen større for at frustrasjoner eller svakheter fanges opp, til og med før studentene selv tar dem opp.

Også lærer H oppgir at han diskuterer undervisningen en del med en annen kollega på samme instrument. Når jeg spør ham om han har synes han har nytte av dette samarbeidet, så sier han at det nok er å bruke litt store ord å kalle det for samarbeid, men at han likevel opplever det som fruktbart:

Nytte har man alltid av å få snakke ut om problemer, enten man bare får satt ord på det selv, eller det virkelig kommer noen friske innspill fra den andre siden, så det er en positiv ting.

Lærer J forteller at han har stor glede av å snakke med spesielt en bestemt kollega. Han svarer slik når jeg spør ham om hvordan han opplever det kollegiale fellesskapet ved sin arbeidsplass:

Det mest fruktbare slik sett, har jeg opplevd over en kaffekopp i kantina, eller på rommet til [kollega] over en tekopp. Vi har mye faglig småprat. Vi sier ikke at nå skal vi prate om *det*, men det bare kommer, fordi vi tar oss tid til å sitte og småprate sammen stort sett minst en gang i uka, og det er veldig fruktbart.

Han understreker her betydningen av den uformelle, fortrolige samtalen mellom kolleger. Slike samtaler betinger imidlertid at lærerne treffer hverandre og lærer hverandre å kjenne, noe som igjen forutsetter at det finnes møteplasser. Lærer G gir uttrykk for at han ikke kjenner sine kolleger særlig godt, fordi han sjelden treffer dem:

Situasjonen blir jo den for mitt vedkommende i hvert fall, at jeg kjenner de studentene jeg har mye bedre enn jeg kjenner mine kolleger, fordi dem ser jeg bare sporadisk, mens studentene treffer jeg i hvert fall en time i uken, hvor jeg er ni-konsentrert om dem.

I slike tilfeller, når man ikke opplever en nær kontakt med kollegene, vil det kanskje ikke oppleves som naturlig å ta kontakt for å diskutere eventuelle problemer som framkommer gjennom studentevalueringer. Også lærer A beklager seg over at hun treffer sine kolleger for lite, og hun er spesielt opptatt av at de fysiske forholdene ikke ligger til rette for at man skal kunne snakke sammen som kolleger:

Lærer A: Jeg savner et personalrom, fordi jeg vil ha en pedagogisk debatt. Jeg er vokst opp med det. Hvis vi aldri treffes, så får vi i hvert fall ikke til en pedagogisk debatt, og det synes jeg er utrolig synd. Man kan ikke diskutere det naturlig hvis man ikke treffes sosialt. Jeg kan ikke forstå at det kan finnes en arbeidsplass som ikke har et personalrom. Jeg *begriper* ikke hvordan man kan bygge et hus uten det. Og jeg kan skjønne at det er viktig å sitte sammen med studentene i kantina, men man treffer jo bare dem, og jeg vil så forferdelig gjerne treffe mine kolleger. Studenten treffer jeg jo faktisk hele dagen, og lærerne treffer jeg *aldri*. [...] Og i kantina synes jeg ikke man kan vente at det kommer fram noe bra pedagogisk.

IMH: Nei, det er vel ikke settingen for det, kanskje?

Lærer A: Nei, det er jo ikke det. Og studentene sitter ved bordene inntil og hører kanskje hva man sier. Så det hadde jo også vært en måte å utvikle seg veldig, som vi ikke får sjanse til. Jeg blir helt frustrert og rasende. Jeg tror det i sin tur skulle kunne oppmuntre til en bedre pedagogisk debatt i fagkretsen, for det savner jeg *veldig*.

Det framkom tidligere at denne læreren er frustrert over mangelen på kollegialt samarbeid, blant annet om studentevaluering, og hun peker her på at forholdene ikke ligger til rette for at lærerne skal kunne ha samtaler og diskusjoner om pedagogiske spørsmål. Dermed fraskjæres hun en mulighet for å utvikle seg som lærer, mener hun.

Noen av lærerne har deltatt i kollegaveiledningskurs og har dermed erfaring fra en mer formalisert form for samarbeid om undervisningen. Flere av deltakerne framhever det som en positiv side ved kollegaveiledningen nettopp dette at man der får anledning til å diskutere pedagogiske spørsmål. Gjennom observasjonene lærerne gjør av hverandres undervisning kan de få tilbakemeldinger på ulike sider ved sin egen undervisning. Lærer J beskriver det slik:

Lærer J: Da hadde vi kollegaveiledning, det var veldig interessant. Men ulempen er den dagen de kommer og skal ha kollegaveiledning, så er man selvfølgelig stjernerne. Det er ikke noe problem å være stjerne en time. Men det var allikevel

hyggelig å få de positive kommentarene, og vi syntes alle at de andre var flinke.

IMH: Lærte du noe av det, synes du?

Lærer J: Det vet jeg ikke. Jeg gikk som sagt inn for å være stjerne da. Nei det kan jeg ikke si.

Hans utsagn tyder på at lærersamarbeid om undervisningen ikke nødvendigvis fører til kompetanseutvikling med mindre situasjonen tolkes som en læringssituasjon og ikke som en prestasjonssituasjon. Tilsvarende vil kanskje ikke samarbeid med kolleger nødvendigvis gjøre det enklere å diskutere resultater fra studentevalueringen, hvis lærerne først og fremst fokuserer på å framstå som kompetente i egne og kollegers øyne og ikke tør å vise sine svakheter.

8.6. Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet har vi sett at det kollegiale samarbeidet om studentevaluering er nokså begrenset blant lærerne i undersøkelsen. Det er bare én av lærerne som har regelmessige og hyppige samtaler med sine kolleger om tilbakemeldinger studentene gir. En av de andre lærerne har gjort forsøk på å diskutere studentens tilbakemeldinger i et kollegialt forum, men har ikke opplevd noen gjensidighet i dette fra kollegene. I begge disse tilfellene synes kollegasamarbeidet å ha omfattet først og fremst *faglige/pedagogiske* spørsmål, hvor man for eksempel har diskutert om tilbakemeldingene indikerer at noe i undervisningen fungerer dårlig og bør endres, om studentenes innspill og forslag skal tas til følge eller ikke, osv. To av de andre lærerne oppgir at de har snakket med kolleger når de har trengt trøst og støtte i forbindelse med negative tilbakemeldinger. Her har samarbeidet først og fremst dreid seg om å få hjelp til *følelsesmessig* å bearbeide reaksjoner av skuffelse, sinne og usikkerhet, og i mindre grad om faglige eller pedagogiske spørsmål. Det framgår av intervjuene at kollegene som har bidratt med trøst og støtte også er nære og fortrolige venner i tillegg til å være kolleger. En tredje lærer har gjort et forsøk på å snakke med en kollega når hun var opprørt over en negativ evaluering, men med lite fruktbart resultat. De øvrige lærerne har ikke diskutert eller på andre måter samarbeidet med kolleger i forbindelse med studentevaluering. Resultatene tyder på at kolleger ikke blir brukt aktivt for å få hjelp til å utvikle egen *kompetanse* der hvor tilbakemeldingene fra studentene indikerer at det kan være behov for å ta i bruk alternative undervisningsstrategier eller væremåter. Ut fra det hovedinstrumentærene beskriver, synes det videre som om det samarbeid som eksisterer om studentevaluering hovedsakelig foregår mellom lærere på samme instrument og ikke mellom lærere som har de

samme studentene, men i ulike fag. Det foregår med andre ord lite samarbeid om studentevaluering ut fra hensikten å skape en god sammenheng i studiet som helhet.

Konklusjonen er derfor at studentevalueringen ved case-institusjonen i liten grad er forankret i et kollegialt fellesskap. Hovedinntrykket er at studentevalueringen først og fremst oppfattes og fungerer som et *individuell* anliggende for den enkelte lærer. Med få unntak er den ikke et verktøy for felles planlegging og justering av undervisnings- og studietilbud, og kollegene brukes i liten grad som ”tolker” og konsulenter når evalueringene skal fortolkes og endringer forsøkes iverksatt. I den grad kolleger i det hele tatt trekkes inn i forbindelse med studentevalueringene, er det først og fremst i rollene som trøstere og støttespillere. Resultatene tyder også på at det foregår begrenset samarbeid generelt om undervisningen ved case-institusjonen, noe som ellers ville kunne ”berede grunnen” for samarbeid om studentevalueringen.

Spørsmålet er hvorfor det foregår så lite samarbeid om undervisningen generelt og om studentevalueringen spesielt. Som vi har sett er det flere intervjupersoner som gir uttrykk for at de opplever det som en ensom jobb å være hovedinstrumentlærer. Dette er en beskrivelse som ofte brukes om læreryrket generelt (se for eksempel Lieberman & Miller 1990:155). Lortie (1975/2002) karakteriserer virksomheten i det amerikanske skolesystemet som celledelt. Lærerne befinner seg store deler av arbeidsdagen i separate klasserom, atskilte og isolerte fra hverandre, som i en egg-kartong. I norsk grunnskole og videregående skole er det nå klare tendenser i retning av et mer kollektivt ansvar for undervisningen med lærerteam osv. Den samme utviklingen har ennå ikke nådd høyere utdanning i samme grad. Handal (1996) hevder at det ikke er noen sterk tradisjon innenfor høyere utdanning for å drøfte undervisningen systematisk med kolleger. Også Gaunt (2006:154) fant i sin undersøkelsen ved et engelsk konservatorium at ”... teachers were clearly isolated in the normal course of their practice as teachers, and were not engaged in ongoing dialogue and other forms of support”. Resultatene fra den foreliggende undersøkelsen omkring lærersamarbeid er med andre ord ikke unike eller bemerkelsesverdige sett i forhold til andre, tilsvarende institusjoner. Det kan likevel være grunn til å drøfte om det er noen forhold ved faget hovedinstrument som kan forklare den tilsynelatende sterke individualiseringen av læregjerningen. Som vist tidligere i kapittelet, gir lærer H noen mulige forklaringer på dette. *For det første* hevder han at jobben er ensom ”...fordi den av natur er det...”. Her kan en undersøkelse av Tony Becker kaste lys over denne lærerens utsagn. Becker gjennomførte en større intervjuundersøkelse blant vitenskapelig ansatte innenfor en rekke forskjellige fagområder ved ulike universitet i England. Resultatene er publisert i en bok med den talende tittelen *Academic Tribes and*

Territories (Becker 1989; Becker & Trowler 2001⁷). Han hevder med bakgrunn i undersøkelsen at det eksisterer mer eller mindre distinkte fagkulturer, forstått som tatt-for-gitte verdier, holdninger og væremåter som særpreger de ulike fagene, og at disse kulturene blant annet har sin bakgrunn i det enkelte fags epistemologi; hva slags form og fokus kunnskapen har. Fagets epistemologi vil legge viktige premisser for hvordan faget praktiseres, noe som blant annet kommer til uttrykk i forskjeller mellom fag med hensyn til om akademikerne vanligvis forsker alene eller sammen med andre, og med hensyn til hvordan de mener faget skal undervises og læres. Becker selv henviser ikke eksplisitt til institusjonell teori, men slik jeg forstår hans resonnement vil fagenes respektive epistemologi å gi opphav til ulike ”logics of appropriateness”, som blant annet vil kunne forme oppfatninger og praksiser med hensyn til lærersamarbeid. Materialet som *Academic Tribes and Territories* bygger på omfatter kun teoretiske vitenskaper slik som fysikk og historie, og anvendte vitenskaper slik som farmasi og ingeniørvitenskap. Kunstfag er ikke representert i studien. Men hvis man bruker det samme resonnementet for å se på den kunnskapen som *musikkutøving* representerer, kan man finne noen mulige forklaringer på at hovedinstrumentlærere øyensynlig samarbeider i så liten grad med andre lærere om undervisning: Kunnskap i musikkutøving består for en vesentlig del av en kroppslig forankret form for *ferdighetskunnskap*, en ”know how”, som er en *personlig* kunnskap (Johannessen 1988, 1999; Polanyi 1958). Den kan ikke gjøres allment tilgjengelig eller overføres til andre gjennom språklige beskrivelser, men må utvikles hos den enkelte gjennom handling og erfaring. Denne kunnskapen kan derfor ikke utvikles på andre måter enn gjennom omfattende ensomøving, og den må kontinuerlig vedlikeholdes gjennom ensomøving for ikke å forvitte. Det å diskutere med andre, lese hva andre har skrevet om verk og interpretasjoner, eller lytte til andres framførelser, kan selvsagt gi viktige bidrag til kunnskapsutviklingen, men det kan aldri erstatte de mange daglige timene med egenøving som en utøver må legge ned. Siden hovedinstrumentlærerne ved en høyere utdanningsinstitusjon er ansatt, og har sin autoritet i kraft av sitt virke som *utøvere* på høyt nivå, fortsetter de normalt sin yrkesaktivitet som musikere parallelt med lærergjerningen. Fou-delen av deres stilling utgjøres også for manges vedkommende nettopp av musikkutøving. De er derfor nødt til å bruke store deler av sin arbeidsdag på å vedlikeholde og videreutvikle sitt eget utøvende nivå, og i den prosessen har fagfellesskapet og tilgangen til en felles kunnskapsbase relativt sett mindre betydning. Innenfor musikkutøvingen er det i tillegg det personlige og unike musikalske uttrykket som tillegges vekt. På det kunstneriske området er

⁷ Becker har gjennomført en revidering av den opprinnelige utgaven sammen med Paul R. Trowler, hvor også nyere studier trekkes inn i diskusjonen. Framstillingen baserer seg hovedsakelig på den siste utgaven.

kunnskapsoppbyggingen derfor i liten grad kumulativ – det er ikke slik at en musiker først må sette seg inn i alle tidligere autoritative tolkninger av et musikkstykke før han eller hun kan gi sitt eget bidrag. Også i det henseende rettes med andre ord fokus først og fremst mot egne prosesser og vurderinger, og i mindre grad mot den kunnskapsbasen som fagfellesskapet representerer. Utsagnet fra lærer H om at det ligger i fagets natur at det er en ensom jobb, kan med andre ord forstås i lys av musikkutøvingens epistemologi. Den samme tankegangen kommer til uttrykk i en artikkel skrevet av fire ansatte ved case-institusjonen omkring lærersamarbeid på deres arbeidsplass (Eriksson et al. 1996). De peker på at det ikke er så enkelt å få til lærersamarbeid ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon, fordi måten musikere jobber på kan føre til en individualisme:

Et slikt moment som tør være vanlig i musikermiljøer er ”greie seg selv-holdningen”. Musikere som tilbringer det meste av sin tid alene med sitt instrument, utvikler ofte en svært individualistisk stil og atferd som på mange måter er viktig og nødvendig i en utøversituasjon (ibid.:23).

Den individualistiske arbeidsstilen kan også forstås i lys av mesterlæreundervisningens lange tradisjon for hvordan undervisningen organiseres og mekanismer knyttet til dette. Som vist i kapittel 1.6.1. er det i mange tilfeller en bestemt *lærer* som studenten søker seg til ved opptak til høyere musikkutdanning, og lærer-studentkonstellasjonen opprettholdes ofte gjennom hele studietiden. Det er ikke vanlig praksis at flere hovedinstrumentlærere underviser den samme studenten, selv om det også forekommer, slik som i lærer Ds tilfelle. Hovedinstrumentlæreren er ”utvalgt” med bakgrunn i sitt renommé som utøver og pedagog, og læreren er ofte gjenstand for beundring, tillit og lojalitet fra ”sine” studenter. Ut fra dette framstår strukturen ved høyere musikkinstusjoner, slik Kingsbury (1988) og Nettle (1993) hevder, ofte som en rekke familieliknende klikker av studenter rundt den enkelte hovedinstrumentlærer, og som vi har sett hevder noen av lærerne i undersøkelsen at de kjenner sine studenter bedre og omgås dem i større grad enn sine kolleger. Denne organiseringen kan føre til en form for konkurranse, hvor det fra studentenes side er om å gjøre å tilhøre en prestisjefylt lærers ”stall”. Samtidig har læreren også interesse av å bli forbundet med de beste studentene, fordi disse vil kunne gi status til læreren gjennom hele deres framtidige karriere. Det kan være dette lærer H sikter til i sin *andre* forklaring på at jobben er ensom: Den blir slik fordi lærerne ønsker å hegne om sine egne studenter ”... fordi de gode studentene er *mine*, og de bringer jeg frem...”. Dette kan forstås som at lærerne passer på sitt ”revir”, for å bruke Beckers (1989) terminologi, og ikke ønsker å dele æren for resultatene med kollegene. Som Becker og Trowler (2001:46) peker på, kommer fagkulturen blant annet til uttrykk gjennom språket. Det

er derfor illustrerende for en individualistisk undervisningsstil at den individuelle hovedinstrumentundervisningen ofte betegnes som ”privatundervisning” av både hovedinstrumentlærere og studenter. Hvis hovedinstrumentundervisningen oppfattes som ”privat”, hvor også prestisjen er avhengig av at resultatene kan knyttes opp mot *en* ansvarlig lærer, vil det neppe falle naturlig med et utstrakt samarbeid om hovedinstrumentundervisningen.

I det før nevnte sitatet fra intervjuet med lærer H, er han inne på en *tredje* mulig forklaring på at lærerne samarbeider så lite; at det kan skyldes frykt for at andre skal få innsyn i hvordan man lykkes som lærer. Denne forklaringen finner også støtte i litteraturen: Lortie (1975/2002) hevder med utgangspunkt i sin undersøkelse blant amerikanske lærere, at individualismen blant lærere skyldes usikkerhet og angst i forhold til hvordan de lykkes i sin yrkesutøvelse. Også Lieberman & Miller (1990) hevder at lærere unngår å la kolleger få innsyn i deres virksomhet fordi det kan oppleves som truende for ens posisjon. Den ensomheten og isolasjonen som mange lærere opplever som en konsekvens av dette er en høy pris å betale, ”... but teachers willingly pay them when alternatives are seen as exposure and censure” (ibid.:159). På samme måte framhever Hargreaves (1996:159ff.) at mange lærere har angst for å framstå for kolleger og seg selv som inkompetente. I miljøer hvor man ikke kan tillate seg å betro seg til sine kolleger eller gi uttrykk for tvil, vil det være et press om å opprettholde en perfekt fasade. Lærer Js beskrivelse av kollegaveiledningen kan forstås som et uttrykk for at han følte behov for å opprettholde en perfekt fasade. Ut fra den samme synsvinkelen kan man også forstå lærer As sterke reaksjon på at en kollega lo av henne når hun valgte å betro seg til ham om en negativ studentevaluering, hun følte seg ”fornedret”, for å bruke hennes egne ord. Å samarbeide om studentevaluering vil etter all sannsynlighet oppleves som spesielt utfordrende fordi man da nettopp vil måtte eksponere sine svakheter.

Lieberman & Miller (1990) peker på at læreryrket bygger på en usikker kunnskapsbasis fordi det til forskjell fra for eksempel medisin og juss, ikke eksisterer en konsensus om grunnlaget for profesjonsutøvelsen, og dette kan være en viktig årsak til at lærere er engstelige for kollegers innsyn. Denne engstelsen kan oppleves som enda større for lærere i høyere utdanning, fordi de i mange tilfeller ikke har noen formell pedagogisk utdanning, dette i kontrast til deres svært omfattende utdanning og tydelig dokumenterte kompetanse på det *faglige* området. De vil i stor grad være henvist til det Lortie (1975/2002:79) kaller selvsosialisering inn i yrket som lærer med den usikkerhet det kan medføre i forhold til egen kompetanse. Samtidig advarer Hargreaves (1996) mot at man forklarer all mangel på samarbeid med at lærerne ikke tør eksponere seg for sine kolleger. Mangelen på samarbeid kan også ha rasjonelle begrunnelser. Dette kommer jeg tilbake til senere i drøftingen.

En fjerde grunn som lære H gir for mangelen på samarbeid om studentevaluering er at det ikke finnes noen institusjonaliserte fora for slikt samarbeid ved case-institusjonen. På undersøkelsestidspunktet var alle lærere tilknyttet et fagråd bestående av lærere innenfor samme eller nært beslektede fag/instrumentgrupper, slik som fagrådene for strykere, sangere, messingblåsere osv. I mandatet som gjaldt for fagrådene på undersøkelsestidspunktet (Norges musikkhøgskole 1993), står det at fagrådene blant annet skal evaluere studieplanene og foreslå endringer, og at de skal ivareta langsiktig planlegging av studieretningens seminarer. De øvrige mandatpunktene dreier seg om oppgaver fagrådet skal ha med hensyn til informasjon og rådgiving. Det står med andre ord ikke noe eksplisitt om at fagrådene skal evaluere *undervisningen* eller på andre måter ha et ansvar for å sikre og utvikle kvaliteten på den iverksatte læreplanen i det eller de undervisningsfagene som fagrådet representerer. Som vi har sett har lærer A forsøkt å gjøre fagrådet til et forum hvor man kan diskutere studentevalueringer, men det var ikke hjemlet i mandatet, og hun fikk heller ikke gjennomslag for det. Det eksisterte på undersøkelsestidspunktet med andre ord ingen strukturelle rammer som tilrettelegger for lærersamarbeid om studentevaluering. Mangelen på formalisert samarbeid påpekes også i den tidligere nevnte artikkelen om lærersamarbeid ved Norges musikkhøgskole (Eriksson et al.1996). Man stiller her spørsmålet om ikke institusjonen bør iverksette mer formalisert pedagogisk samarbeid, for eksempel gjennom å nedfelle krav om samarbeid i studieplanene, men også tilrettelegge for mer uformelt samarbeid for eksempel gjennom kollegaveiledning.

Som vi har sett blir spørsmålet på evalueringsskjemaet om sammenheng i studiet oppfattet som problematisk av enkelte, og det kan i den forbindelse diskuteres om studentevalueringer i tilstrekkelig grad fokuserer på lærersamarbeid. Stake og Cisneros-Cohernour (2000) er kritiske til at evalueringer i høyere utdanning så ensidig fokuserer på den enkelte lærers undervisning, fordi de mener at man også trenger å evaluere bidragene lærerne gir til utdanningstilbudet som helhet. De hevder at samarbeid mellom lærere i høyere utdanning har vært viet liten oppmerksomhet, og at man i større grad bør betrakte lærerne som et praksisfelleskap. Ut fra en slik tankegang vil en individualisert studentevaluering fag for fag og lærer for lærer ha begrenset verdi og kunne virke konserverende på en i utgangspunktet forholdsvis individualistisk undervisningskultur.

Et hovedproblem med en individualisert tilnærming til både undervisning og evaluering, er at den kan virke hindrende på kvalitetsutviklingen. I artikkelen *Teaching alone, learning together* understreker Shulman (1989) betydningen av et kollegialt fellesskap og samarbeid for å utvikle kvaliteten på undervisningen til et høyt nivå. Samarbeid har med

andre ord ikke bare med trivsel og arbeidsmoral å gjøre, men er nødvendig ut fra et kvalitetssynspunkt, hevder han. Dette underbygger han med at det er vanskelig for en lærer å lære av egen erfaring, fordi selve undervisningssituasjonen preges av hurtighet og ensomhet. Undervisningen krever mye oppmerksomhet og energi. Det er derfor ikke lett å vite hva man faktisk gjør i undervisningen, og det er heller ikke lett å identifisere konsekvensene av det man gjør. Shulman hevder ut fra dette at man som lærer lett rammes av hukommelsestap, og man har dermed vanskelig for å lære av erfaringer. Kolleger kan gjennom veiledning og samtaler bidra til å motvirke hukommelsestapet og derigjennom gi læreren mulighet til å reflektere over egne undervisningserfaringer. Dette vil ikke minst være viktig i forbindelse med studentevaluering. Som påpekt tidligere vil mange lærere ha behov for hjelp for å kunne tolke og få mening ut av studentevalueringene, og dette kan forstås i lys av at det Shulman her peker på; man har ikke alltid en god nok innsikt i hvordan ens egen undervisning og væremåte virker, og heller ikke innsikt i hva som egentlig skjer på timene. Den enkelte lærers rasjonalitet er med andre ord begrenset, hevder Shulman, men gjennom å få hjelp og veiledning av kolleger kan man overskride sine begrensninger. Kollegialiteten vil dermed kunne utvikle det Shulman kaller en kollegial rasjonalitet; flere hoder tenker bedre enn ett. En slik kollegial rasjonalitet vil etter hans oppfatning være en forutsetning for å oppnå undervisning av høy kvalitet, den kan ikke realiseres av enkeltstående lærere. Seldin (1989: 94) peker nettopp på behovet for kollegers hjelp og veiledning for at videreutvikling skal kunne skje som et resultat av studentevaluering:

Perhaps a handful of professors can improve on their own after studying their student evaluations. Most professors need private discussions with sympathetic, knowledgeable colleagues who offer counsel and encouragement to change.

Vi ser her at Seldin forutsetter at kollegene er både kunnskapsrike og medfølende. Ikke minst det siste synes å være av stor betydning hvis et samarbeid om studentevaluering skal kunne fungere. Lærer As reaksjon på det hun opplevde som en avvisning og latterliggjøring, viser med all tydelighet hvor nødvendig det er at man i kollegiet forstår hvor følsomt det kan være å vise fram sine svakheter og derfor opptre med nødvendig takt og medfølelse. Tillit er, som Hargreaves (1996:261f.) påpeker, selve grunnlaget for kollegialitet, og nettopp dette at man kan stole på de kollegaene man velger å diskutere studentevalueringen med, framheves som vesentlig av flere av intervjupersonene. Det kan også tenkes at andre sosialpsykologiske faktorer i lærerkollegiet, slik som lærernes innbyrdes status og posisjon kan ha betydning med hensyn til hvorvidt lærerne ønsker og tør å diskutere studentevalueringene med kollegene.

Den foreliggende undersøkelsen gir ikke grunnlag for å trekke noen konklusjoner på dette området. Det er imidlertid nærliggende å tenke seg at den enkelte lærers opplevelse av hvor anerkjent og respektert han eller hun er blant kollegene kan ha innvirkning med hensyn til hvor villig vedkommende er til å eksponere sine svakheter. Oppfatningen av egen status og posisjon kan også tenkes å ha betydning med hensyn til hvor sjenerøs læreren er når det gjelder å gi støtte til kolleger, samt for hvordan en slik støtte vil bli tatt imot.

Et kollegasamarbeid om studentevaluering som skal bidra til *kompetanseutvikling* kan være mer krevende enn det at kolleger gir og får trøst og støtte av hverandre i forbindelse med evalueringene. Som lærer F peker på, kan det være nødvendig å få en viss motstand og bli utfordret for å kunne komme videre i utviklingen. Dette er en tøffere oppgave for begge parter å samarbeide om, særlig hvis utgangspunktet er negative tilbakemeldinger fra studentene, hvor behovet for å gjemme seg bak unnskyldninger og rettfærdiggjøringer kan være stort hos den aktuelle læreren. Når studentevalueringen avprivatiseres kan den også, som Handal (1996) peker på, føre til at lærerne "kjører safe": Hvis de vet at også kolleger skal ha innsyn i hvor vellykket undervisningen er, kan det føre til at lærerne ikke prøver seg på andre former for undervisning enn slike som de vet de behersker og dermed ikke utvider sin kompetanse som lærer.

Et argument for å samarbeide om undervisning generelt og studentevaluering spesielt, springer ut av at læreryrket hviler på en usikker kunnskapsbasis. Som vist tidligere neves dette som en mulig forklaring på at lærere samarbeider i så liten grad (Lieberman & Miller 1990). Hargreaves (1996:255) framhever at mangelen på en felles kunnskapsbasis eller vitenskapelig "sannhet" om hvordan læreryrket skal utøves, nettopp understreker viktigheten av samarbeid, fordi det kan minske usikkerheten og gjøre læreren tryggere på seg selv:

Samarbeid fører til mindre av den usikkerheten og overdrevne skyldfølelsen som ellers gjennomsyrer lærerens arbeid, ved at en etablerer et felles område for hva en med rimelighet kan oppnå under nærmere bestemte omstendigheter.

Som Hareide (1997) påpeker, er læreryrket et av de "umulige" yrkene hvor det alltid vil være et sprik mellom det man ser burde vært gjort og det man faktisk makter å gjøre, blant annet fordi det er mange faktorer man ikke er herre over selv. Når dette kombineres med en mangel på en felles anerkjent kunnskapsbasis for yrket, kan det lett oppstå en følelse av usikkerhet og skyldfølelse. Hvis læreren så i tillegg risikerer å få negative og til dels sterkt kritiske tilbakemeldinger ved at det innføres studentevaluering av undervisningen, er det grunn til å anta at følelsen av usikkerhet og skyld over å ikke strekke til, kan bli uttalt. I denne situasjonen kan kolleger være de beste til å hjelpe læreren til å få et klart perspektiv på hva det er mulig å

oppnå under de gitte omstendighetene. Læreren kan dermed vurdere om problemene er noe han eller hun skal ta ansvar for, eller om de ligger utenfor vedkommendes kontroll og som dermed heller ikke skal gi grunn til skyldfølelse (Hanken 2004). I mangel på et etablert vitenskapelig kunnskapsfundament for læregjeningen vil samarbeidet med kolleger om studentevaluering kunne bidra til "...den *kontekstuelle* visshet som ligger i den profesjonskunnskap kollegiet i fellesskap har tilegnet seg" (Hargreaves 1996:255). Dette vil gi læreren en større trygghet med hensyn til tolking og oppfølging av tilbakemeldingene, og kolleger kan, som lærer D uttrykker det, for eksempel bli enige om at studentene faktisk tar feil. Hans beskrivelse av samarbeidet med sine kolleger framstår som et eksempel på hvordan kolleger kan hjelpe hverandre til å oppnå en større sikkerhet med hensyn til selve undervisningen. Den kollegiale rasjonaliteten gir også større sikkerhet med hensyn til hvordan studentenes tilbakemeldinger skal vurderes og håndteres.

Ut fra dette synes med andre ord å være gode argumenter for å styrke lærer-samarbeidet om studentevaluering, men Hargreaves (ibid.) minner også om at det finnes former for samarbeid og kollegialitet som ikke er hensiktsmessige eller fører til utvikling. Man kan derfor ikke konkludere med at samarbeid *per se* er positivt, det kommer an på hvordan det initieres og styres. Han viser i den forbindelse til forskjellen mellom det han kaller påtvunget kollegialitet og samarbeidskultur. I en påtvunget kollegialitet er samarbeidet ikke et resultat av initiativ fra lærerne selv, men et resultat av administrative pålegg, det er obligatorisk og foregår til faste tider og steder. Samarbeidskultur, derimot, kjennetegnes av frivillighet. Samarbeidet oppstår spontant og på lærernes initiativ når de ser behov for det, og det foregår i form av korte, uformelle møter som gjennomføres når partene trenger det og ikke til faste tider. Hargreaves konklusjon er at man bør unngå en altfor sterk styring og regulering av lærersamarbeid, men heller forsøke å bygge opp under en "bottom-up" strategi slik som i det han kaller en samarbeidskultur. Slik lærer D beskriver samarbeidet med sine kolleger kjennetegnes det nettopp av spontanitet, frivillighet og eget initiativ. Som vi så tidligere etterlyser særlig lærer A mer formalisert samarbeid, og det samme gjør lærerne som har skrevet en artikkel om lærersamarbeid ved cases-institusjonen (Eriksson et al. 1996). Spørsmålet er om en form for "påtvunget" kollegialitet omkring et såpass følsomt område som studentevaluering av undervisning vil fungere etter hensikten med mindre man allerede har etablert gode samarbeidskulturer med trygge relasjoner.

Som nevnt tidligere advarer også Hargreaves (1996) mot å tolke enhver form for individualisme hos lærere som et utslag av redsel for at kolleger skal få innsyn i ens praksis. Den kan også ha rasjonelle grunner, hevder han, slik som i de tilfellene hvor rammefaktorene

hindrer samarbeid, eller det kan være resultat av en bevisst tilpassningsstrategi, slik som når hovedinstrumentlærere med et presset tidsskjema prioriterer egenøving framfor møter med kolleger fordi de har konserter som må forberedes. Hargreaves (ibid.:187) peker videre på at for noen er individualismen et mer *prinsipielt* valg:

Retten til å gjøre uavhengige vurderinger, utøve personlig skjønn, vise initiativ og kreativitet gjennom arbeidet [...] er vesentlig for mange lærere. Hvis de føler det som om kravene om teamarbeid og samarbeid fjerner mulighetene til initiativ, kan resultatet bli vantrivsel og utilfredshet.

Hargreaves tar her utgangspunkt i undersøkelser han har gjort blant lærere i videregående skole. Det samme resonnementet vil etter all sannsynlighet gjelde i minst like stor grad for lærere i høyere utdanning. Barnett (1992:74) peker på at en viktig motivasjon for lærere i høyere utdanning er det han kaller ”a first person authorship”, dette at læreren føler et personlig eierforhold, men også et personlig *ansvar* for sitt arbeid, og selv står inne helt og fullt for det han eller hun sier og gjør. Den foreliggende undersøkelsen bekrefter at hovedinstrumentlærere i mange tilfeller nettopp føler et sterkt personlig ansvar for den enkelte students utvikling, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at de ofte også fungerer som mentorer for sine studenter. Fra et slikt perspektiv vil krav om et omfattende samarbeid med andre lærere om blant annet studentevaluering for enkelte kunne oppleves som at det undergraver selve essensen i det som gjør deres jobb meningsfull, og som en inngripen i deres akademiske frihet.

Vi ser ut fra dette at den beskjedne graden av samarbeid mellom lærerne om studentevaluering kan ha mange årsaker, både individuelle, kulturelle og strukturelle. Det er derfor grunn til å anta at man neppe vil oppnå økt samarbeid på dette området gjennom enkle grep og løsninger, slik som administrative pålegg eller endrede mandater for kollegiale fora. Det er også grunn til å advare mot å framtvinge et kollegialt samarbeid om studentevaluering som går utover mer generelle og felles tematikker, med mindre den enkelte lærer selv ønsker det. Det vil også være naturlig først å forsøke å få til fungerende former for samarbeid på mindre følsomme områder enn studentevaluering for å bygge opp en tillit mellom lærerne som *kolleger*.

9. Den organisasjonsmessige forankringen av studentevalueringen

9.1. Innledning

I dette kapitlet belyses den siste av de fem delproblemstillingene; hvordan hovedinstrumentlærere og deres studenter ser på institusjonens ansvar og rolle i forbindelse med studentevaluering.

Som vist i kapittel 1.5. ble den formaliserte studentevalueringen fram til undersøkelsestidspunktet praktisert slik ved case-institusjonen at lærerne ved slutten av vårsemesteret fikk tilsendt et brev fra rektor hvor de ble oppfordret om enten å dele ut det vedlagte evalueringsskjemaet (se vedlegg 1), eller å bruke et egenprodusert skjema. Lærerne ble minnet om at dette er et pålegg fra Departementet, men at ordningen er tenkt som et virkemiddel for å forbedre undervisningen. Det var også vedlagt et ark hvor læreren skulle kvittere på at evalueringen var gjennomført for de aktuelle studenter eller grupper/klasser som læreren har undervist i det inneværende studieåret. Etter det jeg har klart å bringe på det rene var det fram til undersøkelsestidspunktet ikke blitt foretatt noen gjennomgang fra ledelsens side av hvem som har kvittert for gjennomført studentevaluering eller ei, og det var meg bekjent heller ikke blitt foretatt noen oppfølginger eller innført sanksjoner rettet mot dem som ikke har gjennomført studentevaluering. Gjennomføring og oppfølging av studentevalueringen var på dette tidspunktet med andre ord overlatt den enkelte lærer; det ble øvet liten kontroll med om den foregikk, og det var ingen andre enn læreren selv og studentene som hadde innsyn i resultatene av evalueringen. Dette kan på en måte synes naturlig siden evalueringen skal ha et formativt siktemål; det er læreren selv som har ansvaret for å trekke konklusjoner og gjennomføre eventuelle forandringer. Samtidig kan man med Handal (1996) argumentere for at undervisningens kvalitet ikke bare er et individuelt ansvar for den enkelte lærer, men at det også er et kollektivt og institusjonelt ansvar. Institusjonens ansvar er ikke minst blitt understreket gjennom kravet om at studentevaluering skal inngå i de kvalitets-sikringssystemene som utdanningsinstitusjonene ble pålagt å innføre fra 2004. På den bakgrunn er det første spørsmålet som belyses i dette kapitlet hvordan intervjupersonene ser

på dette med hvem som skal ha ansvaret for studentevalueringen og på hvilken rett og plikt institusjonen, her i betydning ledelsen, skal ha til å øve innsyn og kontroll.

Problemstillingen om institusjonens rolle dreier seg også om hvordan institusjonen i betydning dens ledelse eventuelt skal følge opp resultatene. På undersøkelsestidspunktet fantes det ingen organiserte tiltak for å bistå lærere som fikk negative evalueringer, og det fantes ingen fora, slik som for eksempel medarbeidersamtaler, hvor evalueringsresultatene kunne diskuteres med overordnede. Det fantes heller ingen eksplisitte rutiner for hva studentene skulle foreta seg hvis de opplevde at evalueringene ikke førte til noen forbedringer. Dette må ikke tolkes dit hen at ledelsen fraskrev seg ansvaret for undervisningens kvalitet eller for oppfølging av studenter og ansatte, men er en poengtering av at studentevalueringen ikke inngikk i noen formaliserte systemer på dette tidspunktet. Med bakgrunn i dette er det *andre* spørsmålet hvordan intervjupersonene ser på behovet for en større grad av oppfølging av evalueringene fra institusjonens side.

9.2. Institusjonens rolle i studentevalueringen

9.2.1. Lærernes syn

Det kom fram noe ulike og til dels ambivalente oppfatninger fra lærerne på hvilket ansvar institusjonen bør ha, og hvorvidt det bør foregå en viss form for innsyn og kontroll med evalueringen.

Noen av lærerne gir uttrykk for at de ser det som ønskelig at ledelsen får en større grad av innsyn i og kontroll over undervisningens kvalitet enn hva som var tilfellet på undersøkelsestidspunktet. Lærer H er en av dem, og han uttrykker seg slik:

Jeg ser absolutt vanskelighetene i det, men jeg er vel ikke fremmed for tankegangen om at det er bra med noe større kontroll, hvis man kan bruke et slikt ord. Men der er igjen *hvordan* det skal skje. Som de fleste ved denne institusjonen føler man jo at der er veldig få som er interessert i hva du driver med, og de gir ”katten” i om du gjør det bra eller dårlig. Ut fra en slik tankegang synes jeg at en eller annen form for evaluering av den undervisningen som foregår ..., men jeg vet *ikke* hvordan det skal gjøres.

Det går her fram at han ser at det er forbundet med visse vanskeligheter å gi institusjonen større kontroll over undervisningens kvalitet. Samtidig kan en slik ”innblanding” også innebære en mulighet for lærerne for å få støtte og anerkjennelse for sitt arbeid, mener han, men det avgjørende er hvordan en slik kontroll fra ledelsens side skal tilrettelegges. Også lærer A etterlyser en større oppfølging, og hun har også noen tanker om hvordan dette kunne foregå:

IMH: Skulle du ønske at Høgskolen hadde engasjert seg mer som arbeidsgiver og ansvarlig?

Lærer A: Ja, jeg synes det er meget merkelig at man ikke trenger å levere inn noe [om resultatene av evalueringen]. Det synes jeg er synd. Jeg skulle gjerne se en fortsettelse på det.

IMH: At man fulgte opp litt mer dette med kvalitet i utdanningen?

Lærer A: Ja, det synes jeg. Det venter jeg på. Jeg synes det hadde vært et naturlig neste trinn, og jeg kan ikke innse at det kunne være galt.

IMH: Du tror ikke det kunne oppfattes som at evalueringen ble et middel til kontroll mer en et middel til å utvikle den enkelte lærers undervisning?

Lærer A: Man skulle jo ikke nødvendigvis trenge å levere inn skjemaene, man kunne gjøre en sammenfatning. Man kunne begynne litt løst for å få folk med seg gjennom å gjøre en sammenfatning innen hele fagfeltet, synspunkter som har kommet fram: Hva ønsker seg studentene, hvordan vil de ha fordelinger? Det finnes jo en masse slike synspunkter som er verdifulle. Og så kunne man jo fra hele fagkretsen levere inn noe tilbake, det synes jeg man burde gjøre oppriktig talt. Da skulle også hver enkelt lærer være nødt til å tenke etter litt mer og ikke bare kaste det i papirkurven. Det skulle utvikle oss alle sammen.

Som det framgår av kapittel 8.3. er lærer A opptatt av å forankre studentevalueringen i et kollegialt fellesskap, noe som også kommer til uttrykk i sitatet ovenfor. Hennes forslag om at lærerne sammen burde utarbeide en sammenfatning av evalueringene er en konkretisering av dette. Hun virker ikke bekymret over at et krav om å levere slike sammenfatninger til ledelsen ville kunne oppfattes som en form for kontroll fra institusjonens side.

Lærer C er også opptatt av at studentvurderingen ikke bør være et privat anliggende mellom lærer og student, men at også overordnede bør ha et visst innsyn.

IMH: Du var jo inne på dette med overordnede og så videre; du er ikke redd for at det kan oppfattes som *k kontroll*?

Lærer C: Og hva så?

IMH: Du har ikke problemer med det?

Lærer C: Nei, jeg synes det hadde vært fint jeg, om noen hadde brydd seg.

Lærer C er med andre ord ikke bekymret for at overordnede skal få innsyn i evalueringsresultatene, men ser det heller som positivt at noen bryr seg, som hun uttrykker det. Dette kan forstås som at hun i likhet med lærer H, savner en større interesse fra ledelsen for sin

virksomhet som lærer. Ut fra hva hun uttrykker ved andre tilfeller under intervjuet, kan det også forstås som at hun etterlyser at institusjonen tar et tydeligere ansvar for utdanningskvaliteten og i større grad griper aktivt inn der hvor den svikter.

Også lærer D mener at ledelsen burde engasjere seg mer i hvordan undervisningen fungerer og oppleves. Han begrunnelse er at mange av lærerne ikke har noen pedagogisk utdanning:

Fortsatt finnes det folk som ikke har annen undervisning i det enn å ha observert sin egen lærer. Og det er ikke alltid det er like vellykket, fordi det ikke er sikkert man har observert dem godt nok, for å si det slik. Men jeg har ikke noe imot innsyn, det synes jeg hadde vært veldig fint, men jeg kan ikke helt se hvilken fasong det skulle tatt.

Han argumenterer her i likhet med i flere andre sammenhenger i intervjuet for en større åpenhet omkring hva som foregår i undervisningen, men han har ingen konkrete oppfatninger om hvordan er mer systematisk oppfølging fra institusjonens side skulle foregå.

Lærer F oppfatter det som et komplisert spørsmål hvorvidt institusjonen skal ha mer innsyn i hvordan undervisningen fungerer og dermed ta et større ansvar for dens kvalitet, men hun ser et behov for at ledelsen til en viss grad følger med, fordi det ikke er sikkert lærerne selv kan avgjøre om kvaliteten er god nok:

Samtidig kan man jo gå rundt i sin egen blinde verden, så det kunne vært godt å ha noen oppover som kanskje sier 'Jammen, hvorfor gjør du det?', eller 'Er dette relevant? Burde vi se på studieplanen igjen?'.

Som det framgår stiller disse fem lærerne seg overveiende positive til at institusjonen skal ta et større ansvar for undervisningskvaliteten, og derfor gis større adgang til innsyn og kontroll med virksomheten. Andre er mer ambivalente. Lærer G sier først at han ikke ser noe behov for at institusjonen skal ta et større ansvar for kvaliteten på hovedinstrumentundervisningen fordi "Det er jo slik som det alltid har vært, så spørsmålet er om man tjener noe på å rokkere på de tingene". Han nevner at det imidlertid kan være behov for spesielle tiltak hvis det er studenter som er fortvilte fordi undervisningen ikke fungerer for dem. Jeg spør ham så:

IMH: Men hvis det rusler og går og ingen har spesielle klager, så ser du ikke noe poeng i at folk skal ha innsyn i hvordan det fungerer?

Lærer G: Jo, det har jeg ikke sagt. Det er jo på en måte rart at det skal være så lukket. De eneste målestasjonene man har for hvordan det går med den enkelte er jo ved eksamen og slik, men man kan jo tenke seg at en kan avlegge en god eksamen, men samtidig ha vært igjennom et fire års helvete.

Vi ser her at han på den ene siden uttrykker stor tiltro til den tradisjonelle mesterlære-organiseringen av undervisningen, hvor lærerne har stor grad av selvstendighet og ansvar, og ledelsen i liten grad blander seg inn i undervisningen. På den andre siden ser han det som problematisk at ingen får innsyn i hva som egentlig foregår i undervisningen og hvordan den oppleves av studenten.

Også lærer E gir uttrykk for en viss ambivalens til spørsmålet om institusjonens rolle i forhold til hovedinstrumentundervisningen. Han sier at han i prinsippet er for større åpenhet fordi han er opptatt av at studenten er den svake part og er den som har minst mulighet for å forsvare seg. Samtidig sier han at han ikke helt vet hvordan man skal kunne skape større innsyn i en slik en-til-en undervisning uten at han skal føle seg kontrollert, noe han opplever som ubehagelig og lite konstruktivt:

Lærer E: Hvis du føler at du har en som står og kikker deg over skulderen hele tiden, det synes jeg er ubehagelig, personlig. Da liker jeg meg ikke, jeg blir veldig ufri og en dårlig underviser av det, fordi da sitter jeg hele tiden og tenker at jeg ikke må gjøre feil eller sin noe galt eller... [...]

IMH: Men du er altså ikke helt fremmed for tanken at ledelsen eller et eller annet skulle ha noe å si?

Lærer E: Nei. Nå tenker jeg på meg selv, og det er at man kan jo gå hen og sovne, ikke sant. Man kan jo simpelthen sovne og gå i stå på en eller annen måte, og da vil man få et signal om at nå må du altså finne på et eller annet før det er for sent. [...] Så jeg ville jo være takknemlig for å få et signal om at nå er det et eller annet som ikke fungerer. Det ville jeg være gladere for enn om det ikke ble sagt noen ting. Men det er en sånn merkelig ballansegang det der, og jeg vet ikke riktig hvordan jeg skal finne ut av det, for å være helt ærlig. En som kikker meg over skulderen – da ville jeg føle meg veldig ufri og utilpass, altså. Jeg vet ikke hvordan det skulle foregå. [...] Jeg synes i det hele tatt det å *åpne opp* er positivt.

IMH: Men ikke i form av å kikke over skulderen, for å si det slik, en *kontrollerende* instans?

Lærer E: Nei, det er den følelsen altså. Jeg har jo aldri prøvd det, så jeg vet ikke. Det er dette med *kontroll*, hvis du forstår. Det blir så mye kontroll her og kontroll der. Man blir kontrollert fra vugge til grav og styrt i spor. Det blir en norm som man skal tilpasse seg til.

IMH: Føler du at du yter best som lærer når *du* får ta veldig mye av ansvaret selv?

Lærer E: Ja, når jeg føler at jeg er fri, da føler jeg at jeg er best, når jeg liksom kan gi blaffen og dumme meg ut uten å være redd for det, hvis du forstår hva jeg mener.

Denne læreren gir sterkt uttrykk for at han fungerer best når han kan slippe seg løs i undervisningssituasjonen uten tanke på å bli bedømt eller kontrollert. Dette må imidlertid ikke forstås dit hen at han er imot alle former for innsyn; både i dette utsnittet og andre steder i intervjuet framhever han at det ville være hensiktsmessig å åpne opp undervisningssituasjonen, som han sier, og han er svært opptatt av å få tilbakemeldinger hvis det er noe som ikke fungerer, eller hvis han stagnerer som lærer. Jeg forstår dette som at det først og fremst er den kontrollerende hensikten, han har motforestillinger til: Dette at andre skal *bedømme* ham, særlig hvis bedømmelsen skjer ut fra noen gitte normer eller forventninger til hva som er god undervisning. Han vil da binde seg og fungere dårligere i undervisningssituasjonen, mener han.

Vi finner også eksempler på lærere som stiller seg langt mer tvilende til at det ville være fruktbart med en større grad av innsyn og kontroll:

Lærer B: Jeg synes ikke det er så selvsagt at det er positivt [at overordnede skal ha innsyn i resultatene], fordi det har veldig mange sider. Hvordan bruke lærerressursene maksimalt? Hvordan motivere til egenutvikling og faglig utvikling? Måter det gjøres på kan få stikk motsatt effekt. Det må være en motivasjon til å bli bedre som først kommer fra læreren selv. Hvis dette presses på utenfra, så kan det oppstå følelser som virker motsatt. Så det kommer an på hvordan det blir brukt. Nei, jeg tror faktisk at generelt vil det virke bedre hvis tilbakemeldingen gikk direkte til læreren, og ikke til noen kontrollinstans. Så måtte det heller være en slags mulighet i ekstreme tilfeller, hvor det er mistanke om total udugelighet eller likegyldighet, å ha en nødløsning som kan settes inn.

IMH: Kan jeg forstå deg som at du mener at lærerne lett kan oppleve det som en kontroll mer enn som et puff til faglig utvikling og utvikling som lærer, hvis de har en ”storebror” som kikker dem i kortene?

Lærer B: Ja, jeg tror det. Jeg tror at for en del mennesker vil det virke slik. Jeg føler at jeg fungerer best når jeg blir vist tillit fra institusjonen. Dette er mine studenter, de har jeg ansvar for å gi best mulig resultater. [...] Nå har jeg det fulle ansvar, og da er det mye lettere å gi for mye og litt ekstra, fordi mitt ansvar er direkte overfor denne studenten. Det er ikke overfor en institusjon som så har ansvar for studenten. Det er en slik følelse som jeg tror vil gi den beste motivasjon.

Lærer B er her opptatt av at det er *han selv* som har - og bør ha - et direkte ansvar overfor studenten. Det er i dette ansvarsforholdet motivasjonen til å bli bedre ligger for ham, og den kan ikke tvinges på ham utenfra. Et ytre press kan snarere virke mot sin hensikt og ødelegge motivasjonen. Han sier også et annet sted i intervjuet at han vil føle det han benevner som ”elevtrass” og gjøre så lite som mulig, hvis han hele tiden skulle bli kontrollert av over-

ordnede. For denne læreren vil med andre ord en større grad av innsyn og kontroll fra ledelsens side lett kunne bli oppfattet som at han fratras ansvar, noe han er svært negativ til. Samtidig presiserer han det likevel ikke bare er en privatsak mellom lærer og student hvordan kvaliteten er på undervisningen: ”Institusjonen står jo ansvarlig for den undervisningen som gis til en viss grad”, men det er læreren som må ha hovedansvaret, mener han.

Lærer B sier videre at hvis han skulle akseptere et større innsyn, måtte det være fra noen som han har en stor faglig respekt for:

Men så må man vurdere det mot følelsene og de negative tingene. Jeg tror det ville vært litt avhengig av hvilket menneske eller hvilken gruppe som satt der og kontrollerte. Det måtte jo være noen som hadde enorm faglig tillit, ikke sant, på et eller annet plan. Det er jo ikke bare å ta imot tilbakemeldingene fra studentene, man må jo også bearbeide dem og trekke en konklusjon ut av det.

For denne læreren er det avgjørende å ha faglig tillit til den eller de som skal ha innsyn i studentenes evalueringer fordi han mener at det kreves en stor grad av kompetanse for å kunne tolke studentenes tilbakemeldinger og trekke fornuftige konklusjoner ut av dem. Når han sier faglig tillit, oppfatter jeg ham som om han mener at vedkommende både må ha en høy musikkfaglig og pedagogisk kompetansen. Han sier nemlig et annet sted i intervjuet at den pedagogiske og musikkfaglige siden av instrumentalundervisningen ”...går helt sammen”. Jeg forstår det som om han stiller seg tvilende til om det finnes noen ved institusjonen han ville ha en slik tillit til.

Vi ser at spørsmålet om institusjonens rolle framkaller noe ulike reaksjoner blant lærerne. Noen er udelt positive til at ledelsen i større grad skal ta et aktivt ansvar for undervisningens kvalitet med de krav på innsyn og kontroll som dette vil kunne medføre, men vi finner også eksempler på det motsatte. Andre er mer ambivalente, noe som kan skyldes usikkerhet med hensyn til hva dette ville innebære. Man kan her spore en engstelse for at dette vil føre til en form for inspeksjon og detaljstyring av undervisningen og dermed en underminering av lærerens autonomi med hensyn til å utforme undervisningen. Samtidig synes det å være enighet blant alle lærerne om at institusjonen må ta et større ansvar i de tilfellene undervisningen påviselig *ikke* fungerer godt nok.

9.2.2. Studentenes syn

Også alle studentene er enige om at institusjonen må engasjere seg i de tilfellene det har oppstått problemer i hovedinstrumentundervisningen. Student c2 begrunner dette med at det ikke alltid er så enkelt å ta opp større problemer direkte med læreren:

Det skulle være en kontrollenhet innenfor administrasjonen som man kunne hevende seg til direkte, slik at man ikke trengte å henvende seg til læreren. [...] Er det noe du ikke tør å konfrontere læreren med, så kanskje det skulle være en idé å ha en evaluering, kanskje ikke at man får et papir i hånden hele tiden, men at det finnes en bestemt enhet innenfor skolens administrasjon som elevene kan vende seg til anonymt og komme med kritikk, eller påpeke ting som er feil. Og at de så kan vende seg til lærerne, for det må finnes en måte å komme seg rundt... Det er veldig lett for en lærer å bli maktfullkommen [...]. Institusjonen må jo ha et ansvar hvis det kommer en masse klager.

I kapittel 7.4. framgikk det at det kan være vanskelig for studentene å være ærlige i sin evaluering av læreren. Samtidig kan det oppstå problemer knyttet til undervisningen som studenten synes det er vanskelig å leve med. Denne studenten etterlyser i likhet med flere av de andre, en måte å "komme rundt" læreren på i slike tilfeller; de ønsker at institusjonen etablerer et system for å fange opp slike problemer og kritikk uten at det slår tilbake på studenten.

Student c1 etterlyser på samme måte et større engasjement fra institusjonens side med hensyn til å ta tak i problemer ved undervisningen. Vi så i kapittel 7.2.2 at hun mener institusjonen har fraskrevet seg ansvaret fordi man overlater det hele til læreren, og at dette fører til at man ikke blir kvitt lærere som er inkompetente, som hun uttrykker det. Når jeg spør henne om det betyr at hun mener at institusjonen bør ta et større ansvar og ha mer innsyn i hvordan undervisningen fungerer, svarer hun: "Ja, det er nødt til å være et større ansvar, det *må* jo være en evaluering". Det må her understrekes at verken denne studenten eller c2 som begge studerer hos lærer C, knytter sine kommentarer om udugelige eller maktfullkomne lærere til sin egen hovedinstrumentlærer, snarere tvert imot. De bygger sine utsagn på erfaringer med andre lærere, både i hovedinstrument og i andre fag, og på det de har hørt om andre studenters erfaringer.

Student c1 viser til at studentene investerer mye og forutsetter å få en god utdanning, og at det derfor er kritikkverdigg at institusjonen ikke tar et mer eksplisitt ansvar for å kvalitetssikre den utdanningen man tilbyr. Et annet sted i intervjuet gir hun også eksempler på at studenter har framført klager, men uten at de har ført fram. Hun opplever derfor at institusjonen dels tar for lite ansvar for rutinemessig å avdekke eventuelle svakheter, og dels at man ikke tar ansvar for å ordne opp i problemer når de faktisk er klarlagt.

Det synes ikke å være særlig kontroversielt blant studentene at institusjonen skal ha et ansvar for å sørge for å fange opp og forsøke å finne løsninger på svakheter og problemer. Det kommer snarere til uttrykk et nokså samstemt ønske om at institusjonen

i større grad mer aktivt bør gå inn og forsøke å finne løsninger når studentene er svært misfornøyde med lærerne og klager åpent til administrasjonen eller ledelsen. Dette skal jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

De er imidlertid ikke like samstemte når det gjelder spørsmålet om ledelsen *rutinemessig* skal ha innsyn i hvordan studenten evaluerer kvaliteten på undervisningen. Noen av studentene er positive til at lærernes overordnede burde skaffe seg kjennskap til hvordan de opplever undervisningen. Student a1 uttrykker det slik:

Men kanskje skolen som sådan burde få lov til, og kanskje også være forpliktet til å kjenne til hvordan studentene deres har hatt det her, og har det her. Og også hvordan studentene opplever at lærerne fungerer i undervisningssituasjonen til en viss grad, fordi lærerne her har - og det unner jeg dere alle sammen - en veldig stor frihet i stillingen.

Hun begrunner her behovet for innsyn i studentenes opplevelse av undervisningen med at lærerne har en stor frihet i sin yrkesutøvelse. Hun synes å mene at det ikke er behov for en større styring av undervisningen, men at institusjonen nettopp derfor burde sikre seg informasjon om at studentene er fornøyde. Også student a2 mener at det er ønskelig med et større innsyn fra institusjonens side, og hun ønsker å gå lengre enn til studentevaluering for å muliggjøre at ledelsen skal få et innblikk i hvordan undervisningen fungerer:

Jeg synes absolutt det er veldig viktig å komme med innspill fra institusjonen også. Det er enkelte tilfeller hvor det er vanskelig bare å gå til læreren [...] Men jeg tror kanskje det kan værert lurt å få andre mennesker med på timene også. Det har jeg tro på, at institusjonen kanskje kunne evaluere læreren på en måte, og studenten. Det tror jeg kunne være løsningen, eventuelt.

Vi ser her at hun foreslår at det gjennomføres en slags inspeksjon av undervisningen for å sikre kvaliteten, mens dette er noe som flere av lærerne eksplisitt motsetter seg.

Også andre studenter er i utgangspunktet positive til en mer aktiv kvalitetssikring av hovedinstrumentundervisningen fra institusjonens side, men et par av studentene uttrykker en viss engstelse for at en større grad av innsyn kan komme til å skade fortroligheten i lærer-studentforholdet. Student h3 er blant annet inne på dette når han sier:

... man vil nok ikke tape på at høyere enheter i systemet vet hvordan ting fungerer, slik at de får en viss føling med hvordan elevene har det. Det tror jeg absolutt er nødvendig. Men samtidig må det ikke gå ut over intimiteten eller konfidensialiteten, i den grad den finner sted, men som i alle fall jeg har opplevd. Den kan nok bli litt rokket ved av stadig innsyn – George Orwell-tendenser; ”storebror ser deg”. Men så lenge man klarer å opprettholde en ballanse mellom det, så tror jeg nok det er bra, men man kan bli utrolig lei av å hele tiden måtte rapportere om hvordan ting skjer og hva

som skjer. [...] Men skolen må vite om læreren gjør jobben sin på en fullgod måte, så det må nok være en eller annen instans der som tar seg av det.

Det framgår at han i utgangspunktet er positiv til en større grad av innsyn. Samtidig ser vi den samme engstelsen som hos lærer E for å bli ”overvåket”; vissheten om at noen ”utenfra” skal vurdere det som skjer kan forstyrre intimiteten og tilliten i forholdet mellom læreren og studenten. Studenten henviser til George Orwells kjente formulering fra romanen *1984* for å vise hvordan han ser for seg at en overdreven kontroll og overvåkning vil kunne virke. Han har dessuten motforestillinger mot selve det å måtte rapportere. Dette nevner også flere av de andre studenter, de gir uttrykk for at det blir mye byråkrati og rapportering i ulike sammenhenger. Men til tross for disse motforestillingene mener denne studenten at institusjonen tross alt må sørge for å ha oversikt over hvordan lærerne utfører jobben.

Andre studenter igjen, ser ikke hensikten med at institusjonen skal kontrollere kvaliteten på hovedinstrumentundervisningen. Student a3 sier at hun synes at ”administrasjonen” burde være flinkere til å følge opp lærerne, fordi ikke alle gjør en like god jobb, men når jeg spør henne om dette også bør omfatte hovedinstrumentundervisningen, svarer hun:

Akkurat det synes jeg kanskje ikke – egentlig ikke, nei. Det føler jeg må være litt opp til hver enkelt. [...] Når det gjelder de problemene som oppstår mellom lærer og elev, vet jeg ikke om noen andre i administrasjonen kunne gjort noe med. Det går vel mer på individuelle ting, personlige ting når det gjelder [hovedinstrumentet].

Hun har øyensynlig liten tro på at det vil være til noen hjelp om ledelsen fikk innsyn i hvordan hovedinstrumentundervisningen fungerer, fordi hun mener at det uansett bare er de to partene som er involvert som kan gjøre noe med eventuelle problemer. Også student c3 har liten tro på at utenforstående kan bidra med noe:

Oftest vet jo læreren mer om studenten enn de vet på kontorene lengre opp. Det er litt kinkig. Men det er kanskje ikke så lurt at andre, som ikke kjenner læreren og eleven så godt, og som til daglig sitter på kontoret og ikke jobber som utøvende musikere skal begynne å kommentere undervisningen.

Hun uttrykker her skepsis til at noen som ikke kjenner partene godt og i tillegg ikke selv er utøvende musiker, vil ha forutsetninger for mene noe om hovedinstrumentundervisningen. Hun nevner også en annen grunn til at hun har liten tro på at ledelsen skal blande seg noe særlig inn i hovedinstrumentundervisningen:

... men de er jo ganske spesielle en del av lærerne som er her. Jeg vet noen eksempler hvor de har fått kritikk eller blitt minnet på noe ovenfra, og de er blitt ganske furtne, så det er ikke sikkert det er så lett når man sitter med slike lærere og musikere som her, å

komme ovenfra og si slik og slik. [...] De er jo så vant til å kjøre sitt løp mange her, tror jeg, og mange er kanskje ikke så mottakelige for kritikk.

Hun mener det kan være vanskelig for enkelte lærere å avfinne seg med innblanding eller kritikk fra overordnede, fordi de er vant til å gjøre som de selv ønsker og mener er riktig. Innspill fra overordnede kan derfor bli møtt med negative reaksjoner. Dette er også noe flere av de andre studenter har bemerket; de opplever at lærerne ikke setter pris på det disse oppfatter som innblanding fra utenforstående.

Ut fra dette kan vi konkludere at de intervjuede studentene mener at institusjonen har et ansvar for å ta tak i åpenbare problemer knyttet til hovedundervisningen. Når det gjelder spørsmålet om ledelsen bør iverksette mer rutinemessig innsyn og kontroll av hovedinstrumentundervisningens kvalitet, er studentene langt mer delt i sin oppfatning.

9.3. Institusjonens oppfølging av studentevalueringene

Det andre spørsmålet som belyses i dette kapittelet dreier seg om hvordan institusjonen eventuelt skal følge opp resultatene fra studentevalueringene. Noen av lærerne er opptatt av at de bør brukes konstruktivt som ledd i en aktiv personalpolitikk og etterlyser ut fra et slikt perspektiv et sterkere engasjement med hensyn til oppfølging av evalueringene. Lærer C peker på de problemer som kan oppstå for lærere som er blitt faglig akterutseilt:

... fordi det er jo lærere her som ikke får studenter, for eksempel. Det er jo et personalpolitisk problem, men det er jo til sist et faglig problem. [...] Jeg mener at institusjonen bør ha et overordnet ansvar for å hjelpe de lærerne [...]. Jeg synes at når slike problemer oppstår, så må institusjonen gå inn og ta et større ansvar, og da kanskje med kollegaveiledning.

Hun peker her på at det kan oppstå enkelte tilfeller hvor hovedinstrumentlærere har liten søkning blant studentene. Hvis ledelsen får større innsyn i hvordan studentene evaluerer undervisningen vil den også få større mulighet for å gripe inn og bistå lærere som trenger kompetanseheving.

Også lærer F er opptatt av at ledelsen burde benytte studentevalueringen mer aktivt som et personalpolitisk redskap. Hun er særlig opptatt at evalueringene kunne brukes til å hjelpe den enkelte å finne arbeidsoppgaver som vedkommende behersket:

Lærer F: Det kan jo være at man vet at man behersker visse ting bedre enn andre, og kanskje man da ikke skulle få den arbeidsoppgaven. Her brukes jo lærerne, i positiv forstand, til alt, ikke sant. [...]

IMH: Føler du at evalueringen også kunne vært brukt til å finne ut hva folk er gode til, og kanskje plassere folk litt mer etter det?

Lærer F: Ja, det er sikkert noen som ville si at "hvis jeg nå bare slapp *det*, så skulle jeg gjerne gjøre det." Jeg tror evalueringen også kan brukes på den måten, at evalueringen må ha enda bredere perspektiv på en måte. Og det er derfor man trenger en ledelse som kan gå ned i dette og hjelpe folk.

Resultatene av evalueringene burde brukes i en mer overordnet personalplanlegging, mener hun, slik at lærere kunne få tildelt oppgaver som de har særlig kompetanse for og slippe slike som de har dårligere forutsetninger for å mestre. For hovedinstrumentlærere kan det for eksempel være aktuelt å erstatte hele eller deler av hovedinstrumentundervisningen med andre undervisningsoppgaver slik som kammermusikk, eller å primært undervise studenter som tar instrumentet som et bifag. Men forutsetningen for at studentevalueringen skal kunne brukes som et personalpolitisk verktøy er dels at ledelsen får et visst innsyn i resultatene, og dels at det finnes noen etablerte prosedyrer for i hvilken sammenheng og på hvilken måte disse resultatene skal diskuteres og konklusjoner trekkes. Det må med andre ord eksistere en kobling mellom studentevalueringen av den enkelte lærers undervisning og institusjonsnivået for at resultatene skal kunne brukes konstruktivt personalpolitisk. Lærer C etterlyser nettopp en slik kobling til institusjonsnivået. Hun kommenterer i intervjuet at studentevalueringen i stor grad blir et privat anliggende mellom lærer og student, og jeg spør henne da:

IMH: Er det noe du skulle ønske var annerledes?

Lærer C: Ja, det skulle jeg ønske var annerledes, fordi det ville jo da være grunnlag for medarbeidersamtaler og øking av kvaliteten hele veien, at man har noen å snakke med om det. Noen på samme linje som en selv eller over. Og hvis man har problemer med studenter, for eksempel, som man ikke får noe sving på, at man kunne ha noe sted å gå og snakke om det.

Lærer C foreslår medarbeidersamtaler som et mulig forum for å diskutere studentevalueringen. Slik situasjonen var på undersøkelsestidspunktet eksisterte det ingen formaliserte medarbeidersamtaler eller andre former for oppfølging av fagpersonalet fra ledelsens side. Det var derfor heller ingen naturlige fora å diskutere lærernes undervisning eller evalueringresultater i.

Hun peker i dette sitatet også på at det er behov for noen å konsultere hvis det oppstår problemer. Også lærer J etterlyser en form for bistand til lærere som ikke lykkes i undervisningen. Med utgangspunkt både i egne og kollegers erfaringer uttrykker han stor frustrasjon og skuffelse over ledelsens manglende oppfølging av lærere som får kritikk fra studenter

Når en person får problemer på en arbeidsplass som går på det menneskelige løs, så skal ledelsen gripe inn og endre på arbeidssituasjonen og gjøre noen ombyttinger og rokkeringer på en slik måte at ingen føler seg degradert og tråkket ned i dritten og stemptet. En god ledelse gjør det, det har vi ikke her. Her må vi ordne opp på egen hånd. Er du psykisk sterk, så går det bra. Er du ikke det, så tar du livet ditt, hvis du er veldig svak. Vi har jo snakket om disse studentseلمordene vi har hatt, men det er ingen som har snakket om faren for lærerseلمord, for det har det også vært fare for.

Denne læreren etterlyser at ledelsen tar et langt større ansvar for sine ansatte, og han etterlyser senere i intervjuet en form for sikkerhetsnett som kan fange opp lærere som opplever problemer i forhold til undervisningen.

En annen bruk av studentevaluering som personalpolitisk virkemiddel er å bruke den som grunnlag for lønnsfastsettelse, fast tilsetting, forfremmelse, avskjedigelse og liknende. Vi er her over på en summativ bruk av studentevaluering. Noen av intervjupersonene har også vært inne på dette. Lærer F viser til forholdene ved et amerikansk universitet som hun kjenner til og sier "... og der er det jo en evaluering som er slik at lærerne kan bli sparket etter tre år, så det er jo veldig brutalt." Hun er selv sterkt kritisk til en slik bruk av studentevalueringen, men som vist i kapittel 7.2.2. er det et par av studentene som gir uttrykk for at studentevalueringen gjerne kan brukes summativt. Student c1 er en av dem, og som vi har sett tidligere stiller hun seg kritisk til at institusjonen ikke, etter hennes oppfatning, tar ansvar og rydder opp når studentene gir negative evalueringer eller klager på andre måter. Hun viser også til det faktum at stillingsvernet i statlige stillinger er meget sterkt, og hun beklager at det nærmest er umulig å "bli kvitt" en lærer som fungerer dårlig. Det må igjen presiseres at denne kommentaren ikke er knyttet til hennes egen hovedinstrumentlærer. Også lærer H er inne på dette at lærerne sitter trygt i sine stillinger selv om undervisningen ikke skulle være god: "Kvaliteten i undervisningen blir i veldig liten grad evaluert eller rapportert på noen som helst måte. Det skal vel *utrolig* mye dårlig undervisning til før det skjer noe". Han peker her på at ledelsen har lite innsyn i kvaliteten på den undervisning som gis, og at det derfor ikke vil få noen konsekvenser for læreren nærmest uansett hva studentene måtte mene om undervisningen.

Student a1 kommenterer også hun at lærerne har stor frihet og sitter trygt i sine stillinger, og hun etterlyser derfor en større grad av oppfølging av resultatene fra studentevalueringene. Samtidig er hun engstelig for at studentenes meninger skal tillegges altfor stor betydning:

Men du får selvfølgelig alltid den vanskeligheten at denne "noen" blir sittende som et kontrollorgan med ganske mye makt, og blir ikke minst avhengig av hva studentene

synes om den enkelte lærer. Det der har jeg faktisk sett kan slå litt dårlig ut, og veldig urettferdig ut. Plutselig er det en student eller to som finner ut at de er forferdelig misfornøyd med en bestemt lærer, og så bytter de hovedinstrumentlærer til en som kanskje har større anseelse eller status. Det kan gå på slike ting, rett og slett. [...] I de tilfellene ville det jo se fryktelig stygt ut for et kontrollorgan. Av og til er studentene dumme også, det mener jeg.

Hun er opptatt av at studentenes evalueringer i noen tilfeller kan påvirkes av andre faktorer enn lærerens dyktighet, og hun nevner et annet sted i intervjuet at det kan oppstå ”moter” med hensyn til hvilke lærere som anses som flinke, hvor ”alle” plutselig vil gå hos vedkommende. Hun ser med andre ord farer forbundet med å trekke konklusjoner om læreres kompetanse kun ut fra studentevalueringer, og hun er derfor skeptisk til en ukritisk summativ bruk av studentevalueringene.

9.4. Oppsummering og diskusjon

Resultatene fra intervjuundersøkelsen tyder på at intervjupersonene tillegger institusjonen et overordnet ansvar for undervisningskvaliteten. Det hersker imidlertid ulike oppfatninger om hvor aktivt og direkte dette ansvaret skal utøves. Dette kommer blant annet til uttrykk i ulike syn på om ledelsen (eller administrasjonen) rutinemessig skal ha innsyn i studentenes evalueringer av undervisningen, eller om ansvaret først og fremst skal ivaretas gjennom å opprette systemer for varsling og problemløsning som kan benyttes i de (få) tilfellene hvor hovedinstrumentundervisningen fungerer direkte dårlig for studenten. Skillelinjene går ikke her mellom lærerne og studentene som man kanskje kunne tro, men begge syn finnes representert i begge gruppene. Vi finner også at flere av intervjupersonene gir uttrykk for en viss ambivalens i forhold til denne problemstillingen; de ønsker en bedre oppfølging av undervisningens kvalitet fra institusjonens side, men de er samtidig lite komfortable med tanken på at utenforstående skal ”overvåke” hovedinstrumentundervisningen, forstyrre intimiteten, eller frata lærerne autonomi og ansvar.

Noe av ulikhetene i oppfatninger kan muligens forklares av at man legger forskjellig innhold i begreper som ansvar og kontroll, hvor særlig begrepet kontroll framstår som flertydig. For noen synes det å bli oppfattet som synonymt med detaljstyring og inspeksjon av undervisning, mens det for andre øyensynlig ikke oppfattes som en så direkte inngripen i den daglige virksomheten. I ettertid er det tydelig at intervjupersonenes begrepsforståelse burde vært bedre klarlagt i løpet av intervjuene.

Det kan også tenkes at hovedinstrumentlærernes oppfatninger med hensyn til institusjonens ansvar og rolle kan være påvirket av hvordan de opplever sin egen status både i forhold til ledelse og kolleger, men også i forhold til studentene. Det er rimelig å anta at hovedinstrumentlærere som er trygge på sin status og gjennomgående får positive signaler fra studentene, vil oppleve det som mindre truende å la andre få innsyn i hvordan de lykkes med undervisningen.

Hvis vi ser nærmere på argumentene *for* at institusjonen mer rutinemessig skal ha innsyn i studentenes evalueringer, så gis det her nokså forskjellige begrunnelser. En type begrunnelser dreier seg om lærernes behov for motivasjon og anerkjennelse. Så lenge resultatene av evalueringene forblir en sak mellom lærer og student, vil ikke overordnede kunne tilby anerkjennelse for godt utført arbeid med den motivasjonseffekt det kan ha. Som vist i kapittel 8 gir flere av lærerne uttrykk for at de opplever det som en ensom jobb å være hovedinstrumentlærer. Det å oppleve at kolleger og ledelsen ”gir ’katten’ i om du gjør det bra eller dårlig” slik en av lærerne uttrykker det, kan forsterke en slik følelse av ensomhet. Når institusjonen overlater så mye av ansvaret til den enkelte lærer vil det derfor ikke nødvendigvis oppfattes som et tillitsvotum av alle; for noen kan det like gjerne oppfattes som en manglende interesse for dem og deres arbeid fra arbeidsgiverens side. Betydningen av å gi medarbeiderne en opplevelse av å bli sett, og å gi dem anerkjennelse for godt utført arbeid, framheves som helt sentralt i ledelseslitteraturen, men i en utdanningsinstitusjon eksisterer det ikke alltid klare indikasjoner på om en lærer gjør en god jobb eller ikke, og ledelsen får dermed få anledninger til å synliggjøre og anerkjenne enkeltlæreres innsats. I et slikt perspektiv kan innsyn i studentevalueringene forstås som en mulighet for ledelsen til å se og gi anerkjennelse til de dyktige lærerne.

Baksiden ved en slik tankegang er at evalueringene ikke alltid er positive, og at det kan medføre en ekstra belastning for en lærer å vite at hans eller hennes overordnede har kjennskap til negative studentevalueringer. Her kan det argumenteres med at lærere som opplever kritikk fra sine studenter kan ha behov for støtte fra andre, slik det ble beskrevet i kapittel 8. Ikke minst kan de ha behov for veiledning og konsultasjoner i de tilfellene hvor de blir såret, forvirret eller motløse av negative studentevalueringer (Moses 1986), eller der hvor det kreves en mer grunnleggende endringer og didaktisk nyorientering av undervisningen (jfr. kapittel 3.6. og Gynnild 2001) Som vist i kapittel 3.5.2. er det større mulighet for at studentevaluering fører til bedre undervisning og læring hvis lærerne får hjelp til å trekke konklusjoner og til å endre undervisningsstrategier. Cohen (1980:338) konkluderer slik i sin meta-analyse av studentevalueringens betydning for forbedring av undervisningen:

It is evident that when instructors are left to their own resources, ratings provide little help. Augmented feedback, or more specifically expert consultation, seems to be the key element for making student-rating data useable for improvement purposes.

For at lærere skal kunne bli tilbudt veiledning og konsultasjoner er det imidlertid en forutsetning at ledelsen har oversikt over hvem som kan ha behov for slik bistand og hva slags utviklingsbehov man står overfor. Dette betinger at ledelsen har en form for innsyn i resultatene av studentevalueringene.

En annen, men beslektet begrunnelse for at ledelsen skal ha innsyn i evalueringresultatene er at det kan motvirke stagnasjon hos lærerne og stimulere til videreutvikling. De intervjuede lærerne har alle arbeidet i mange år innenfor høyere musikkutdanning, og dette kan ha tydeliggjort for dem betydningen av å få stimulans for å bevare vitaliteten. Det er en generell tendens ved case-institusjonen at lærerne forblir ved denne arbeidsplassen fram til pensjonsalderen. Dette gir spesielle utfordringer både for den enkelte lærer, men også for arbeidsgiveren, slik at læreren ikke "går hen og sovner" som en av lærerne uttrykte det. Karpiak (2000) peker på de problemene som kan oppstå når utdanningsinstitusjoner i stor utstrekning bemannes av middelaldrende lærere som har vært mange år i jobben. Med utgangspunkt i en intervjuundersøkelse ved et kanadisk universitet hevder hun at lærere i denne livsfasen lett kan stagnere, miste interessen eller bli utbrent. På den annen side kan denne fasen innbære "a second call" med fornyet interesse og engasjement for arbeidet, forutsatt at disse lærerne blir møtt med omsorg, oppfølging og anerkjennelse for sin innsats. En av konklusjonene fra hennes undersøkelse er derfor at institusjonen bør sørge for ulike former for oppfølging og evaluering av lærerne:

Good individual review, mentoring and appraisal practices are important, especially where they are decoupled from high-stakes, summative accountability of formal performance evaluations and reflective of a developmental approach that assumes and nurtures the capacity for continuing growth (ibid.:133).

I denne sammenheng kan studentevalueringen inngå som ett av flere mulige virkemiddel fra ledelsens side til å stimulere og ivareta lærerne. Som det framgår av sitatet understreker Karpiak imidlertid at slike tiltak ikke må få karakter av summativ evaluering, men må brukes som utviklingsverktøy av ledelsen og *oppfattes* som nettopp det av lærerne.

En tredje begrunnelse for at ledelsen skal få innsyn i resultatene dreier seg om *sikring* av kvaliteten. Det blir dels pekt på at mange av lærerne ikke har noen pedagogisk utdanning og dels at de ikke alltid selv kan avgjøre om kvaliteten er god nok. Dette tilsier at det kan være nødvendig med en viss kvalitetssikring gjennom at studentenes evalueringer gjøres kjent

for ledelsen. Det framheves også at lærerne har en meget stor frihet i utformingen av undervisningen. Det eksisterer med andre ord lite direkte styring av undervisningen, og det kan derfor argumenteres for at det er behov for en viss "retroaktiv" styring i form av innsyn i evalueringresultatene for å sikre at undervisningskvaliteten er god nok.

En fjerde begrunnelse er hensynet til studentenes rettssikkerhet. Det blir hevdet at enkelte lærere kan bli "maktfullkomne" og at det derfor må finnes muligheter for studentene å "komme rundt" lærerne med en eventuell kritikk. Som det framgår av kapittel 7 kan studentene kvie seg for å framføre kritikk direkte til læreren fordi de frykter at det kan få negative konsekvenser for dem eller for relasjonen til læreren. Samtidig kan det være viktig for studentene å få gjennomført endringer i undervisningen. Det er derfor behov for et evalueringssystem hvor svakheter og mangler ved undervisningen kan avdekkes uten at studentenes identitet eksponeres, og hvor ledelsen aktivt griper fatt i problemene som framkommer og sørger for at det gjennomføres forbedringer. Dette tilsier at ledelsen må involveres langt sterkere i studentevalueringens alle ledd.

Forutsatt at ledelsen skal få innsyn i resultatene, kan det diskuteres hvordan resultatene skal følges opp og hva de skal brukes til. Her eksisterer det ulike oppfatninger hos intervju-personene. Et hovedskille går mellom dem som hevder at evalueringene kun bør brukes formativt, og dem som mener at de også bør kunne brukes summativt. Når det gjelder den *formative* bruken, pekes det på at evalueringene bør resultere i en mer aktiv oppfølging av lærere som ikke har klart å følge med i den faglige utviklingen, eller som av andre grunner ikke lykkes i undervisningen. En slik oppfølging kan dreie seg om ulike kompetanseutviklingstiltak, eller om å finne andre undervisningsoppgaver som læreren har større mulighet for å beherske. Ut fra et slikt syn bør altså studentevalueringen brukes aktivt som et virkemiddel i personalutvikling og -planlegging. Som vist tidligere vil sannsynligvis effekten av studentevalueringen bli større hvis institusjonen kan tilby lærere en eller annen form for kompetanseutvikling i etterkant av evalueringen. Hvorvidt det finnes slike tilbud eller ei synes også å ha en betydning for lærernes *opplevelse* av det å få sin undervisning evaluert. Arreola og Aleamoni (1990:53f.) hevder at erfaringen viser at evalueringer som innføres uten noen kopling til et kompetanseutviklingsprogram, skaper mer angst og motstand blant de faglig tilsatte enn når de inngår som en del av et kompetanseutviklingssystem. En oppfølging bør imidlertid ikke bare begrenses til kompetanseutvikling, men også å omfatte emosjonell og moralsk støtte til lærere som får sin selvoppfatning og motivasjon ødelagt som et resultat av evalueringer. Å tilby oppfølging i forhold til de behov som oppstår hos de ansatte som et

resultat av studentevaluering, kan ut fra dette også betraktes fra en etisk synsvinkel. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 10.4.

En eller annen form for formativ bruk av studentevalueringene fra institusjonens side er ikke så kontroversiell blant intervjupersonene som en *summativ*. Flere gir klart uttrykk for at de ikke ønsker en slik bruk, blant annet fordi de mener at studentevalueringene ikke gir et godt nok grunnlag for å trekke konklusjoner om lærernes dyktighet. Som vist i kapittel 2.2. er dette argumenter som går igjen i debatten om studentevaluering. Det er særlig bruken av studentevalueringer som grunnlag for sanksjoner som man er kritisk til, hvor resultatene brukes "mot" lærerne. Det er mindre kontroversielt å bruke resultatene som basis for å belønne lærere som får gode resultater. Dette støttes også av Smebys (1994) undersøkelse blant lærere i norsk høyere utdanning hvor 74 % mente at undervisningsdyktighet burde tillegges svært stor eller stor vekt ved individuell lønnsfastsettelse. Noen få av intervjupersonene gir imidlertid uttrykk for at studentevalueringene også bør kunne brukes av institusjonen for å "tvinge" lærere til å ta tak i områder som ikke fungerer godt nok. Så lenge evalueringene forblir en sak mellom lærer og student, er studenten prisgitt lærerens vilje til å ta tak i problemer og svakheter som blir påpekt, og man etterlyser derfor at ledelsen følger opp og stiller krav til lærerne i forlengelse av evalueringene, og eventuelt også sier opp lærere som ikke kan eller vil forbedre seg. Andre intervjupersoner derimot, mener at ulike former for tvang har lite for seg i forhold til denne typen ansatte. Dette synet finner også støtte i litteraturen. Knight og Trowler (2000:69) hevder at

...attempts to improve teaching by coercion run the risk of producing compliance cultures, in which there is 'change without change', while simultaneously compounding negative feelings about academic work".

Man risikerer med andre ord at det oppstår en "lydighetskultur" hvor det kun foretas forandringer for syns skyld, samtidig som det oppstår negative holdninger til jobben blant lærerpersonalet. Også Centra (1993:82f.) understreker betydningen av en indre motivasjon hos lærerne, for at de skal gjennomføre endringer i sin undervisning i etterkant av studentevalueringen. Hvis ikke, vil evalueringene neppe føre til bedre undervisning.

Hittil har vi diskutert ulike argumenter *for* at institusjonen skal ha et visst innsyn i resultatene av studentevalueringene, og ulike oppfatninger med hensyn til hva ledelsen skal benytte innsynet til. Som vist tidligere kom det imidlertid fram ganske mange *motforestillinger* mot at institusjonen i det hele tatt skal ha et slikt innsyn, men med noe ulike begrunnelser.

En første begrunnelse er at man ikke har tillit til ”utenforståendes” vurderinger av resultatene fra studentevalueringene eller til de konklusjonene de trekker. Dette dreier seg dels om en generell skepsis til at andre enn de som kjenner situasjonen fra innsiden, nemlig læreren og studenten, kan ha en begrunnet oppfatning om kvaliteten på undervisningen, eller for den saks skyld, kvaliteten på studentens evalueringer. Dels dreier det seg om en skepsis til kompetansen hos de som eventuelt skulle trekke konklusjoner om undervisningen på grunnlag av studentevalueringene. Ut fra dette stiller man seg tvilende til om det har noen hensikt at andre skal få innsyn i studentenes evalueringer. Som vist i kapittel 3.5.2. er det en forutsetning at læreren har tillit til studentenes evalueringer hvis de skal få noen betydning med tanke på forbedring av undervisningen. Overført til denne sammenhengen kan man anta at lærerne også må ha tillit til *ledelsens* evne til å *tolke* evalueringene, hvis deres synspunkter og innspill skal tillegges noen vekt. Undersøkelsen avdekker at en slik tillit ikke nødvendigvis kan forutsettes å eksistere.

En annen begrunnelse er knyttet til at evalueringen kan gripe negativt inn i undervisningsprosessen. Det å vite at ledelsen vil få innsyn i hvordan studentene evaluerer undervisningen kan i seg selv forstyrre undervisningssituasjonen på ulike måter. Det kan ødelegge intimiteten og nærheten mellom lærer og student, og det kan få læreren til å føle seg ufri og redd for å ta sjanser og ”dumme seg ut”. Som vist i kapittel 7.2.1. forteller lærer J at blotte tanken på at studentene skulle evaluere ham ville få ham til å fungere dårligere som lærer. På samme måte kan blotte tanken på at ledelsen skal sette seg ”til doms” over lærernes undervisning på grunnlag av studentenes evalueringer, få lærere til å føle seg ufri og hemmet i undervisningssituasjonen. Til og med det å vurdere *seg selv* mens man underviser kan oppleves som hemmende, noe lærer C gir uttrykk for. Hun sier i intervjuet at man må skille mellom det å undervise og det å vurdere undervisningen. Jeg spør henne da:

IMH: Så du mener at noe er her og nå og noe er etterpå – ikke sitte og ”se” på deg selv ved siden av, mens du holder på og underviser?

Lærer C: Nei, ikke ”nå sa jeg noe dumt...” Jeg føler det litt ubekvent for det har vært – for meg – en lang prosess som musiker å komme dit hvor jeg er *en*. [...] Å komme tilbake til det der litt barnlige, hvor du bare *er* og bare *gjør* og bare *driver på*. Det gjelder også undervisning, mener jeg, det er også en kunstform, særlig det spontane. [...]

IMH: Og da må du være *til stede* i situasjonen?

Lærer C: Ja, da må jeg være veldig til stede og ikke tenke på noe som helst, altså. Og etterpå kan man jo tenke slik og slik, men *der og da* kan jeg ikke begynne å

tenke på ”hva driver jeg med nå?”, liksom, for det ville hemme prosessen. Det er ikke så enkelt, det er to forskjellige ting.

Denne læreren ser på undervisning som et slags ”øyeblikkets kunst” som forutsetter en total tilstedeværelse. I den pedagogiske litteraturen finner man også tilsvarende beskrivelser av undervisning som en skapende og kunstnerisk prosess (se for eksempel Dale 1993:214 ff. og Kagan 1988:497ff.). Ut fra en slik oppfatning av undervisningsprosessen er det forståelig om lærerne er følsomme for prosedyrer som kan forstyrre deres konsentrasjon, nettopp fordi de må være helt og fullt til stede mentalt for at undervisningen og interaksjonen med studenten skal fungere optimalt. Et for stort fokus på å analysere og vurdere det som foregår *mens* det foregår, vil derfor virke forstyrrende, og tanken på at *andre* vil evaluere kan være minst like forstyrrende og hemmende for spontanitet, kreativitet og tilstedeværelse.

Vi så også at lærer E er opptatt av å kunne få ”dumme seg ut”, som han uttrykte det. En følelse av å bli bedømt og kontrollert, særlig av overordnede, vil lett kunne føre til at man unngår å ta risiko og heller ”spiller safe”, noe som neppe stimulerer til videreutvikling av undervisningen. Braskamp og Ory (1994:21) understreker nettopp betydningen av å få lov til å mislykkes for å kunne utvikles som lærer:

Personal growth requires learning from one's own experiences, which implies the use of monitoring and feedback. For faculty, it also requires autonomy, freedom, self-control, and an ethos where experimentation is encouraged and there is acceptance of some dead ends and failure.

Ut fra en slik forståelse av hvordan lærere i høyere utdanning utvikler sin kompetanse, blir det viktig at evalueringssystemene ikke oppleves som en form for overvåking med sanksjoner i bakhånd, hvis de skal brukes formativt. Som vist i kapittel 2.2.1 kan det være problematisk å kombinere en formativ bruk av studentevalueringene med en summativ fordi frykten for negative konsekvenser kan føre til at lærerne forsøker å skjule eller bortforklare svakheter ved undervisningen snarere enn å gjøre noe med dem.

Vi ser også i sitatet ovenfor at forfatterne understreker den betydningen autonomi, frihet og egenkontroll har for lærernes utvikling. Dette sammenfaller med den *tredje* begrunnelsen som gis i materialet mot innsyn fra overordnede i studentevalueringene, nemlig at det kan ødelegge lærenes følelse av ansvar og autonomi og dermed også deres motivasjon. Som vi har sett framhever noen av lærerne det som vesentlig at de blir vist tillit og får ha det fulle ansvaret for studentene, uten innblanding og kontroll fra institusjonens side. Da vil også motivasjonen for å utvikle og forbedre undervisningen bli størst, nettopp fordi det er de selv som har ansvaret; å tvinge lærerne til å utvikle seg vil heller kunne ha motsatt effekt, hevdes

det. I litteraturen om høyere utdanning framheves ofte autonomi og akademisk frihet som grunnleggende prinsipp i måten å organisere virksomheten på. Ulike former for evaluering eller overvåking av det faglige personalet kan lett oppfattes som en inngripen i autonomien og den akademiske friheten og derfor virke demotiverende:

Academics see themselves as intrinsically motivated professionals who do not need to be managed. Academics regard control and direct supervision as an impingement on academic freedom; and arbitrary restriction of autonomy may prove detrimental to innovation, scholarship, and creativity. [...] Curtailment of the very aspect of higher education which academics value, namely autonomy, will demotivate them. Supervision and control, and measurement of performance can only lead to the achievement of short term, low level academic goals (Moses 1996:84).

Moses framhever her at de faglig tilsattes indre motivasjon er avhengig av at de får frihet til å utøve rollen uten å bli overvåket og kontrollert. Hun er særlig kritisk til summativ evaluering av de ansatte og hevder at dette ikke er en del av organisasjonskulturen i høyere utdanningsinstitusjoner, men er et historisk sett nytt fenomen: "It arrived on the scene with other alien concepts like performance management" (ibid.:84). Også Barnett (1992:74ff.) understreker at akademisk frihet, faglig autonomi og yrkesfrihet er sentrale, konstituerende element i akademiske institusjoner. Kontroll av de faglig ansattes virksomhet fra ledelsens side passer derfor dårlig inn i dette bildet. Den faglig ansatte må til syvende og sist selv stå totalt ansvarlige for sine handlinger, derfor må ansvaret for å evaluere disse handlingene, og for å forbedre dem, i første rekke ligge på dem, hevder Barnett. Tanken om å sikre og utvikle kvaliteten må derfor forankres hos de faglig ansatte, og de må selv føle seg forpliktet; en slik forpliktelse kan ikke påtvinges dem fra ledelsen. De innvendinger som kommer fram gjennom intervjuene finner dermed gjenklang i litteraturen om kvalitetssikring og -utvikling i høyere utdanning

Som det framgår i kapittel 2.3.6. stilles det nå alt strengere krav til utdanningsinstitusjonene med hensyn til *sikring* av kvaliteten, noe som forutsetter at ledelsen må få en eller annen form for innsyn i hva slags kvalitet undervisningen som tilsys har, blant annet sett fra studentenes ståsted. Et slikt innsyn kan generelt sett oppleves som nokså uvant for lærere i høyere utdanning i Norge. Institusjonsnivået ved europeiske høyere utdanningsinstitusjoner har opp til de siste årene hatt en forholdsvis svak posisjon med tilsvarende større autonomi på lærernivået (Maasen 1997, Woodhouse 1996). Ut fra beskrivelsene av kjennetegn ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner (se kapittel 1.6.1.) synes det som om hovedinstrumentlærerne tradisjonelt er blitt tilerkjent en minst like stor autonomi som mange andre lærergrupper i europeisk høyere utdanning, og den formelle reguleringen av virksomheten har tradisjonelt vært minst like svak ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner som ved mange andre typer

utdanningsinstitusjoner. Man kan ut fra dette forvente at innføringen av en omfattende kvalitetssikring av lærernes virksomhet vil bli møtt med en viss motstand fordi den vil bryte med grunnleggende verdier, normer og praksiser for hvordan lærere i høyere utdanning utøver sin rolle. Resultatene av den foreliggende undersøkelsen underbygger til en viss grad en slik antagelse, selv om det også klart framkommer synspunkter som støtter et større engasjement fra institusjonens side med hensyn til kvalitetssikring. Det er tydelige indikasjoner i materialet på at man både blant lærere og studenter kan oppleve økt innsyn og kontroll fra ledelsen som et klart brudd med deres "logis of appropriateness" og at dette derfor kan bli møtt med både skepsis og motstand. For å kunne håndtere slike reaksjoner konstruktivt er det viktig å anerkjenne grunnlaget for dem, og ikke bare avfeie dem som en (forventet) opposisjon mot innblanding i undervisningen og mot det å bli kikket i kortene. Evalueringssystemer som fungerer slik at de hemmer lærernes innlevelse og tilstedeværelse i undervisningssituasjonen, ødelegger fortroligheten mellom lærer og student, eller underminerer lærernes ansvarsfølelse og motivasjon, bør møtes med skepsis og motstand, fordi dette vil virke negativt inn på fundamentale og konstituerende trekk ved god hovedinstrumentundervisning. Utfordringen for musikkutdanningsinstitusjonene blir ut fra dette å utvikle evalueringssystemer som ivaretar myndighetenes krav om kvalitetssikring og institusjonenes behov for oppfølging og styring, samtidig som de oppfattes som fruktbare og legitime av lærere og studenter. Som Ramsden (1998) påpeker, stilles høyere utdanningsinstitusjoner nå overfor kravet om å skulle kombinere åpenbare motsetninger: kontroll, tydelighet og en fast ledelse på den ene siden, og frihet, inspirasjon og kreativitet på den andre. De utfordringene man står overfor når det gjelder studentevaluering av hovedinstrumentundervisning, er et godt eksempel på dette dilemmaet.

Det er også et spørsmål om det er et berettiget behov for å iverksette omfattende innsyn og kontroll fra ledelsens side av nettopp hovedinstrumentundervisningen. Som vist tidligere tyder flere spørreskjemabaserte evalueringer ved case-institusjonene på at studentene i all hovedsak er fornøyd med akkurat denne undervisningen (Norges musikkhøgskole 1995b, 2005). Det er derfor neppe overraskende at ledelsen ved case-institusjonen ikke har prioritert å føre nøye tilsyn med noe man har all grunn til å anta er en totalt sett velfungerende praksis.

Case-insittusjonen er heller ikke alene om å vise et beskjedent engasjement når det gjelder å implementere og følge opp studentevalueringen. Stensaker (2000:136) konkluderer i sin undersøkelse av kvalitetsutviklingsarbeidet ved seks høyere utdanningsinstitusjoner med at "...entusiasmen og oppfølgingen av denne evalueringsformen ikke er overveldende ved lærestedene". Han fant en langt større interesse for egendefinerte kvalitetsutviklingstiltak. Det

samme kan etter min oppfatning sies om case-institusjonen: Det var ved undersøkelses-tidspunktet et klart fokus fra ledelsens side på å opprettholde og videreutvikle en god utdanningskvalitet, men arbeidet hadde fram til da først og fremst vært konsentrert om andre tiltak som man oppfattet som mer relevante og nødvendige. Studentevaluering hadde på dette tidspunktet fortsatt status som et ytre pålegg fra myndighetene; det hadde liten forankring i ledelsen, og institusjonen hadde totalt sett et beskjedent eierforhold til dette virkemidlet.

10. Avsluttende diskusjon

10.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg først kort oppsummere de viktigste konklusjonene fra undersøkelsen. Jeg vil deretter diskutere tre temaer som er blitt aktualisert gjennom dette prosjektet: Først, om det er grunn til å anta at studentevalueringen vil bidra til å utvikle kvaliteten på hovedinstrumentundervisningen, deretter etiske problemstillinger og dilemmaer som oppstår i kjølvannet av studentevaluering, og til sist, om det er kjennetegn ved dagens studenter og det de bringer med seg av forventninger som vil ha betydning for studentevalueringen.

Jeg vil så ta et tilbakeblikk på prosjektets teorigrunnlag, institusjonell teori, og drøfte på hvilke måter det har bidratt til forståelsen av studentevaluering av hovedinstrumentundervisning ved case-institusjonen. Her vil jeg også drøfte hvilke begrensninger teoriperspektivet har og behovet for alternative teoretiske innfallsvinkler. Dette vil jeg så oppsummere i en teoretisk modell som beskriver faktorer som har betydning for hvordan studentevaluering av hovedinstrumentundervisning oppfattes, erfares og praktiseres.

I kapittelets siste del diskuteres undersøkelsens pragmatiske validitet med utgangspunkt i de tiltak som er iverksatt ved case-institusjonen som et resultat av undersøkelsen, og resultatenes generaliserbarhet drøftes. Til slutt skisseres noen forslag til videre forskning.

10.2. Hovedkonklusjoner

Resultatene sett i forhold til hver av de fem delproblemstillingene er tidligere oppsummert i kapitlene 5-9. Samlete sett belyser disse oppsummeringene hvordan hovedinstrumentlærerne og deres studenter oppfatter, praktiserer og erfarer studentevaluering. Når jeg i dette avsnittet punktvis skal presentere hovedkonklusjoner fra prosjektet, vil jeg derfor konsentrere meg om funn som framstår som særlig interessante, dels sett i lys av den litteraturen om studentevaluering av undervisning som ble presentert i kapittel 2 og 3, dels fordi de representerer noen paradokser og dilemmaer når det er faget hovedinstrumentundervisning som skal evalueres av studentene:

- Det framstår som et paradoks at nesten alle intervjupersonene stiller seg positive til at det skal gjennomføres studentevaluering, samtidig som den i realiteten gjennomføres i liten grad. Særlig bemerkelsesverdig er det at *studentene* som er udelt positive til tiltaket, i mange tilfeller også er de som forårsaker at studentevalueringen ikke blir gjennomført i praksis.
- Det er et paradoks at det som gjør hovedinstrumentundervisningen effektiv, nemlig den tette kontakten og det tillitsfulle forholdet mellom hovedinstrumentlærer og student, også er det som *vanskeliggjør* en formativ studentevaluering som nettopp er ment å bidra til undervisningens kvalitet: Det er aktørenes fortolkning av hvorvidt studentevalueringen vil ha positiv eller negativ innflytelse på forholdet dem imellom som i vesentlig grad er bestemmende for hvordan de oppfatter, erfarer og praktiserer den.
- Det framstår videre som et paradoks at studentevalueringen øyensynlig bidrar mest til undervisningskvaliteten der hvor undervisningen allerede totalt sett fungerer godt sett med studentens øyne.
- Det eksisterer en del uskrevne regler, normer, forestillinger og tradisjoner i case-institusjonen som virker regulerende på hvordan aktørene oppfatter, erfarer og praktiserer studentevaluering av hovedinstrumentundervisning. Den betydningen som slike kulturelt forankrede ”logikker” har, er lite belyst i litteraturen.
- Det eksisterer også ulike fortolkninger av hva studentevaluering skal forstås som, og hva studentens rolle er i den sammenheng. Studentevaluering må ut fra dette betraktes som et flertydig fenomen. Hvordan den enkelte vil forholde seg til studentevaluering bestemmes i stor grad av hvorvidt fortolkning finner gjenklang i vedkommendes personlige verdisystemer. Dette tyder på at det er behov for langt mer komplekse forståelsesmodeller enn de som framkommer i litteraturen.
- Det som i litteraturen framstår som den aller vanligste metoden for studentevaluering, nemlig skriftlige, anonyme spørreskjemaer, viser seg å være lite hensiktsmessige i den individuelle hovedinstrumentundervisningen. Skriftligheten oppleves som fremmed i forhold til den måten hovedinstrumentlærer og student forventes å kommunisere med hverandre. Muntlige former for studentevaluering vil ut fra slike hensyn være mer hensiktsmessige i hovedinstrumentfaget. Dette representerer samtidig et dilemma fordi åpne evalueringer kan føre til at studenten ikke tør å være ærlig av redsel for å skade relasjonen til læreren.

- Det er et dilemma at de sidene ved undervisningen som intervjupersonene oppgir som de viktigste å få evaluert, nemlig samspillet og relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student samt lærerens væremåter, også er de som studentene opplever det som *vanskeligst* å få evaluert og derfor unngår å gi tilbakemeldinger på. Dette gir vesentlige begrensninger med hensyn til den betydningen studentevalueringen kan ha for denne typen undervisning.
- Hovedinstrumentlærerens autoritet gir opphav til noen dilemmaer i forhold til studentevalueringen i dette faget. Studentens tillit til lærerens autoritet er en fundamental forutsetning for at hovedinstrumentundervisningen skal lykkes. Samtidig kan både studenter og lærere oppfatte selv en formativ studentevaluering som en utfordring av lærerens autoritet, og den kan dermed gripe forstyrrende inn i relasjon og maktballanse med negative konsekvenser for undervisningens kvalitet.
- Problemstillingene omkring hovedinstrumentlærerens autoritet og dermed også den makt vedkommende besitter, er vanskeligere å få øye på i et ikke-autoritært undervisningssystem som det norske. Konsekvensen blir at spørsmål om autoritet og makt blir undervurdert og underkommunisert i forbindelse med studentevaluering, både på institusjonsnivået og undervisningsnivået. Dette er problemstillinger som er lite belyst i litteraturen.
- I litteraturen framheves anonymitet som en vesentlig forutsetning for studentevalueringen. Dette framstår imidlertid som uhensiktsmessig i hovedinstrumentfaget fordi det forhindrer læreren i å nyttegjøre seg studentevalueringens viktigste funksjon i denne sammenheng; å gjøre individuelle tilpasninger i undervisning og væremåte til den enkelte student.
- I litteraturen framheves den betydningen som kollegialt samarbeid og støtte har for at studentevalueringen skal bidra til undervisningskvaliteten. Resultatene tyder på at en slik konklusjon trenger å nyanseres, blant annet i lys av hva slags samarbeidskultur og gjensidig tillit som eksisterer mellom kolleger.
- Case-institusjonens ledelse konfronteres med et dilemma når de skal forene Departementets krav om studentevaluering av all undervisning og sikring av utdanningskvaliteten, med forventninger blant hovedinstrumentlærere om en stor grad av autonomi.

10.3. Bidrar studentevalueringen til hovedinstrumentundervisningens

kvalitet?

Dette prosjektet har ikke som formål å belyse om studentevaluering fører til at hovedinstrumentundervisningen blir bedre; det er ingen effektundersøkelse. Resultatene kan imidlertid indirekte si noe om hvilket potensial studentevalueringen har som virkemiddel ved en institusjon som denne: I kapittel 3.5. ble tidligere forskning omkring studentevalueringens betydning for forbedring av undervisningskvaliteten presentert. Det ble her konkludert med at det kan fortone seg som lite fruktbart å diskutere om studentevaluering *per se* fører til forbedringer uten samtidig å se nærmere på noen sentrale faktorer som kan ha betydning for resultatene. Dette gjelder for det første om lærerne får ny kunnskap gjennom evalueringene, for det andre om de gir dem innsikt i hva som bør endres og hvordan dette kan gjennomføres, for det tredje om studentevalueringen oppfattes som legitim, og, for det fjerde, om lærerne er motivert for å gjennomføre endringer som en konsekvens av evalueringene (Centra 1993, jfr. kapittel 3.5.2.). Slike faktorer lar seg vanskelig avdekke gjennom kvantitative studier som hittil har vært den dominerende forskningstilnærmingen. Gjennom kvalitative undersøkelser som denne er det derimot mulig å belyse slike forhold, og dermed er det også mulig å trekke noen konklusjoner med hensyn til om viktige betingelser er til stede for at studentevalueringen skal ha en positiv betydning for undervisningskvaliteten.

Ad ny kunnskap: Det kan argumenteres med at det i forhold til en individuell undervisning som denne, er viktigst at lærerne får spesifikk kunnskap gjennom studentevalueringen om *den enkelte students* oppfatninger og reaksjoner på undervisningen: Som vi har sett mener aktørene selv at studentevalueringens viktigste funksjon for denne formen for undervisning nettopp er å muliggjøre individuell tilpassning av undervisningen. Hovedinstrumentlærerne har imidlertid begrenset nytte av studentevalueringen i så henseende. Dette gjelder i særlig grad der hvor studentevalueringen gjennomføres ved hjelp at det standardiserte skjemaet. Til tross for at det åpner opp for fritekstkommentarer som tilsynelatende kan gi mer nyansert informasjon enn avkryssningsskjemaer, uttrykker studentene seg ofte nokså generelt og kortfattet, hvis de i det hele tatt fyller ut skjemaet, og suksessive evalueringer bringer lite nytt. Men også de muntlige evalueringene og liknende samtaler gir i mange tilfeller nokså lite ny kunnskap om studentens oppfatninger og reaksjoner med hensyn til undervisningen. Som vist er det en hovedutfordring å få studentene til å ville og tørre å gi uttømmende og ærlige tilbakemeldinger når de skal evaluere den individuelle hovedinstru-

mentundervisningen, og konsekvensen av studentenes tilbakeholdenhet er at lærerne i mange tilfeller ikke blir så mye klokere.

Ad innsikt i hva som bør endres: Dette at studentene ikke nødvendigvis gir uttømmende og ærlige tilbakemeldinger, rammer også lærernes mulighet for å forstå hva som bør endres som et resultat av evalueringen, og hvordan de skal få det til. En slik forståelse forutsetter at evalueringene gir lærerne konstruktiv, spesifikk og deskriptiv informasjon, noe som altså ikke nødvendigvis er tilfelle når det gjelder hovedinstrumentundervisning. Særlig tankevekkende er det at studentene øyensynlig unngår å gi tilbakemeldinger på de områdene som mange av intervjupersonene oppfatter som de viktigste å få evaluert i denne typen undervisning, nemlig lærerens personlige væremåte og relasjonen mellom partene. Her vil med andre ord studentevalueringen med all sannsynlighet bare i begrenset grad bidra til å opplyse lærerne, selv i de tilfellene hvor studenten skulle ønske forandringer.

Ad legitimitet: Den mesterlærelignende tradisjonen som hovedinstrumentundervisningen knyttes til, innebærer noen utfordringer når det gjelder hovedinstrumentlærernes oppfatning av studentevalueringens legitimitet, fordi den kan oppfattes å være i konflikt med sentrale verdier og normer i denne tradisjonen. Det framkommer i materialet at enkelte betrakter studentevalueringen som en underminering av deres autoritet, og de setter spørsmålstegn ved studentenes forutsetninger for å gi kvalifiserte evalueringer på vesentlige områder. Med et slikt utgangspunkt har ikke studentevalueringen den nødvendige legitimitet for at disse lærerne skal ta den aktivt i bruk, og i slike tilfeller vil den vil derfor ikke bidra positivt til utviklingen av undervisningskvaliteten. Å dømme av resultatene er imidlertid dette ikke en utbredt oppfatning

Ad motivasjon: Som framhevet i kapittel 3.5.2. kan studentevalueringen *i seg selv* bidra til en indre motivasjon for å videreutvikle og forbedre undervisningen, fordi den kan ansvarliggjøre læreren i forhold til sine studenter, og den medfører at læreren får en tilbakemelding på sine prestasjoner, noe som kan gi meningsfulle utfordringer for læreren. Studentevalueringen kan imidlertid fungere motsatt hvis den oppleves som en inngripen i lærerens frihet, og som nedbrytende gjennom negative tilbakemeldinger fra studentene. Den vil dermed heller ikke føre til at jobben oppleves som meningsfull. Resultatene gir ikke grunnlag for å si at studentevalueringen i seg selv har bidratt til å øke hovedinstrumentlærernes motivasjon for å videreutvikle og forbedre undervisningen. Hovedinstrumentlærere får såpass mange andre indikasjoner og tilbakemeldinger på kvaliteten av sitt arbeid, at studentevalueringen har liten betydning i denne sammenhengen. Det er derimot tegn på at studentevalueringen for enkelte snarere vil kunne virke nedbrytende på motivasjonen, særlig

hvis den blir koblet opp mot en sterkere grad av innsyn og kontroll fra ledelsens side, eller hvis studentenes tilbakemeldinger blir oppfattet som sterkt kritiske.

Denne analysen gir grunn til å anta at studentevalueringen, slik den praktiseres ved case-institusjonen ved undersøkelsestidspunktet, har begrenset betydning som virkemiddel for å forbedre hovedinstrumentundervisningen. Det kan også synes som om det er grunn til å spørre om studentevalueringen i noen tilfeller faktisk kan virke mot sin hensikt: Som vi har sett framhever både studenter og hovedinstrumentlærere betydningen av at partene har et tillitsfullt og uanstrengt forhold, og at dette er en forutsetning for at undervisningen skal lykkes. På den bakgrunnen kan studentevalueringen være et tveegget sverd: *På den ene siden* vil den kunne bidra til at spenninger og frustrasjoner som naturlig vil oppstå i forholdet, kan komme til uttrykk på en regulert måte og ryddes opp i. Nettopp i dyadiske forhold vil slike spenninger og frustrasjonen ellers lett kunne forbli skjult bak en høflig fasade (Tiberius & Flak 1999), og studentevalueringen gir her en formalisert ramme og legitim anledning til å "lufte ut" før eventuelle konflikter kan ødelegge relasjonen. Studentvurderingen vil også kunne gi læreren et verktøy for å gjøre de individuelle tilpasninger som er nødvendig i forhold til den enkelte student med sine særegne behov og ønsker. Læreren får derigjennom også en mulighet for å forebygge skuffelser og frustrasjoner hos studenten. *På den andre siden* kan studentevalueringen i enkelte tilfeller faktisk fører til at forholdet mellom lærer og student blir dårligere hvis studentens tilbakemeldinger tas ille opp, og læreren blir såret, skuffet eller sint. Hvis studentens åpenhjertige tilbakemeldinger fører til at relasjonen og tilliten blir skadelidende, vil dette åpenbart ha meget negative konsekvenser for undervisningen og dermed for studentens læringsutbytte. I slike tilfeller vil med andre ord studentevalueringen virke stikk i strid med sin hensikt. Dette mulige utfallet er studentene smertelig klar over, og deres strategi er i mange tilfeller å la være å ta sjansen på å gi ærlige og uttømmende evalueringer. De avfinder seg heller med eventuelle problemer, eller de søker seg til en annen lærer hvis det blir for ille.

Ut fra det ovenstående er det grunn til å sette spørsmålsteget ved om studentevalueringen har noen vesentlig reell funksjon, særlig tatt i betraktning at studentene, som jo studentevalueringen er til for, i så liten grad benytter seg av de tilbudene som gis om å evaluere. Her er det interessant å merke seg at så å si alle de intervjuede studentene understreker betydningen av at de faktisk *har* denne muligheten for å evaluere – selv om de altså ikke benytter seg av den, og selv om de har nokså nøkterne forventninger til nytten av den. Studentevalueringens betydning for studentene synes ikke først og fremst å være knyttet til forhåpninger om at den skal forbedre undervisningens kvalitet. Den er snarere knyttet til deres

forestillinger om lærer- og studentrollene; det oppfattes som riktig og ”naturlig” at studentene skal bli hørt og at de har en rett til medbestemmelse over sitt eget studium. Mange av hovedinstrumentlærerne deler også denne oppfatningen. Slik sett synes mesterlæretradisjonen å ha blitt innhentet av dagens pedagogiske ideologier. Jeg kommer tilbake til dette i avsnitt 10.5. Studentevalueringen har med andre ord blitt innlemmet i organisasjonens ”logic of appropriateness” med hensyn til studentevaluering; det er et system som ”bør” finnes ved en tidsriktig utdanningsinstitusjon, selv om det altså av mange grunner ikke blir benyttet i særlig stor grad. Slik sett vil studentevalueringen først og fremst ha en symbolsk betydning og dermed det Dahler-Larsen (2001) kaller en *rituell* funksjon for aktørene.

Den store utfordringen for høyere musikkutdanningsinstitusjoner blir ut fra dette å utvikle systemer og rutiner som kan styrke studentevalueringens *reelle* funksjon som virkemiddel for å utvikle kvaliteten på hovedinstrumentundervisningen.

10.4. Etiske utfordringer

Som det framgår av resultatene kan studentenes engstelse for lærernes reaksjoner føre til at de unngår å gjennomføre studentevaluering, eller at de formidler en redigert versjon av sin oppfatning. Ofte er nok denne frykten for lærerens reaksjoner ubegrunnet. Det er grunn til å anta at de fleste hovedinstrumentlærere håndterer kritiske tilbakemeldinger profesjonelt og ikke lar studenten merke eventuelle reaksjoner. Det er imidlertid indikasjoner i materialet på at det *kan* oppstå situasjoner hvor studentene opplever lærerens reaksjoner som svært ubehagelige eller som en form for straff. Kjennskapet til slike enkeltepisoder spres med all sannsynlighet blant studentene og synes å gi opphav til en slags uskreven regel om at man bør passe seg for å kritisere sin hovedinstrumentlærer, og at denne inngår i organisasjonens ”logic of appropriateness” som regulerer forholdet mellom hovedinstrumentlærer og student. Som Bergem (1998:23ff.) peker på er det knyttet makt til lærerrollen, både en faglig og formell makt, og i mange tilfeller også en viss form for karismatisk makt. Hovedinstrumentlæreren er den som gir studenten tilgang til yrkeskunnskapen gjennom sin undervisning og veiledning, og som kan åpne dører til yrkeslivet. Som det framgår i kapittel 7, oppstår det også i mange tilfeller sterke bånd mellom hovedinstrumentlæreren og studenten, og disse kan strekke seg ut over undervisningsrelasjonen. Alt dette tilsier at hovedinstrumentlærere står i en særskilt maktposisjon sammenliknet med mange andre lærergrupper. Dette er i og for seg ikke noe problem så lenge læreren selv er klar over at han eller hun besitter denne makten og forvalter den til studentens beste. Utfordringen ligger imidlertid nettopp i å være seg dette bevist,

samtidig som hovedinstrumentlærerens autoritet, og dermed også dennes makt, i så stor grad er blitt usynlig i dag. Som student a1 peker på har dagens norske hovedinstrumentlærere og deres studenter ofte et kameratslig forhold, noe som kan maskere den makten som likevel ligger i hovedinstrumentlærerens hender. Studentene lar seg øyensynlig ikke lure av den tilsynelatende likeverdigheten i forholdet, men det er grunn til å spørre om alle hovedinstrumentlærere er bevisste nok på den makten de har og faktisk utøver. Gaunt (2006:142ff.) kommenterer med utgangspunkt i sin intervjuundersøkelse blant hovedinstrumentlærere og studenter, at maktaspektet i lærer-studentrelasjonen i liten grad var et tema for hovedinstrumentlærerne hun intervjuet, og at "... the student's perception of power in the relationship and of appropriate boundaries to the relationship was not always obvious to the teacher" (s. 145f.). En manglende bevissthet omkring maktaspektene i relasjonen kan åpenbart gi seg uheldige utslag i forbindelse med studentevaluering, hvor kritiske utsagn naturlig nok kan oppleves som utfordrende for hovedinstrumentlærerne å håndtere. Det er derfor helt avgjørende at de har en klar forståelse for de etiske fordringer som ligger i lærerrollen. Bergem (1998) peker på at en første forutsetning for å handle moralsk er at man er i stand til å se at man står overfor en yrkesetisk fordring. Denne er taus og må oppdages, hevder han med utgangspunkt i Løgstrup (1956/1999). Når makten, slik som i dagens norske musikkutdanningsinstitusjoner, maskeres av et kameratslig og egalitært forhold, kan det åpenbart være ekstra vanskelig for hovedinstrumentlæreren å oppdage den etiske fordringen som ligger i rollen.

Som nevnt i kapittel 3.5.2., viser tidligere undersøkelser at lærere kan oppleve studentevalueringene som destruktive og ødeleggende for selvtilliten. Også i denne undersøkelsen finner vi eksempler på at hovedinstrumentlærere gir uttrykk for at de har hatt sterke følelsesmessige på kritikk fra studentenes side. Det er all grunn til å anta at hovedinstrumentlærere kan være sårbare for kritikk, tatt i betraktning den normalt tette og langvarige relasjonen mellom partene. Løgstrup (1956/1999) peker på at hver av partene i mellommenneskelige relasjoner holder noe av det andre menneskets liv i sin hånd; man er "hverandres skjebne" fordi man i større eller mindre grad er nødt til å utlevere seg selv for hverandre. Ut fra et slikt perspektiv kan studentevalueringer ramme læreren hardt. I hovedinstrumentundervisningen er dette særlig tydelig fordi læreren "må åpne seg for hele følelsesregisteret, og da kan man ikke sitte der og ha avstand til eleven", som Lærer Fs uttrykte det. Ikke bare studenten, men også læreren er dermed sårbar i denne relasjonen. "Anerkjennelse, respekt og omsorg kan bare utfolde seg mellom personer som våger å

utlevere seg til hverandre i forvissning om at de ikke blir avvist av den annen part”, hevder Bergem (1998:80). Her er det grunn til å stille spørsmålet om ikke enkelte hovedinstrumentlærere vil kunne oppfatte negative evalueringer nettopp som en avvisning av det vedkommende står for både som musiker og lærer, med de påkjenninger det vil innebære for den enkelte og for relasjonen til studenten. Ut fra dette kan det synes maktpåliggende at institusjonen eller kollegafellesskapet tilbyr en eller annen form for støtte og oppfølging av lærere som utsettes for evalueringer som oppleves som sårende, demoraliserende eller krenkende. Gaunt (2006) diskuterer med utgangspunkt i sin undersøkelse problematiske sider ved en-til-enundervisning. Hun viser til at det på andre yrkesområder hvor det foregår omfattende en-til-eninteraksjoner, ville bli betraktet som uetisk ikke å tilby støtte til yrkesutøveren i form av supervisjon og hjelp til bearbeiding av erfaringer og reaksjoner (ibid.:146). Det er derfor grunn til å diskutere om det både av hensyn til hovedinstrumentlærerne og deres studenter er etisk forsvarlig å innføre studentevaluering uten noen form for skoloring, supervisjon eller oppfølging: Dette er et virkemiddel som kan utløse prosesser som partene kan ha vanskelig for å håndtere på egen hånd. Samtidig ser man både blant studentene og hovedinstrumentlærerne i den foreliggende undersøkelsen en viss skepsis mot det man opplever som innblanding fra utenforstående. Dette innebærer vanskelige dilemmaer og avveininger for ledelsen ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner.

10.5. Den ”nye” studenten

Som det har framgått av presentasjonen av det empiriske materialet, framhever flere av intervjupersonene at hovedinstrumentundervisningen i Norge er i endring i retning av en mer demokratisk undervisningsstil og en mer symmetrisk lærer-studentrelasjon enn det som oppfattes å ligge i mesterlæretradisjonen. Dette kan være en konsekvens av den generelle samfunnsutviklingen som innebærer en nedbygging av synlige autoritetsskiller på mange samfunnsområder, slik som arbeidsgiver — arbeidstaker, lege — pasient, og altså hovedinstrumentlærer — student. Dagens norske musikkstudenter har også i mange tilfeller har vært vant til å evaluere den undervisningen de har fått på lavere utdanningsnivåer (se for eksempel *Veiviseren* 1994), og de kommer derfor til musikkstudiet med forventninger om å bli hørt og om å ha en viss innflytelse over sitt studium. Det er betegnende i så måte at de intervjuede studentene nesten uten unntak betrakter det som en selvfølgelig og soleklar rett at de skal ha mulighet til å evaluere undervisningen, mens deres lærere, ut fra hva de forteller i intervjuene, ikke engang tenkte tanken at dette skulle eksistere som en mulighet den gangen

de selv var studenter. Som vi har sett anerkjenner nå de fleste av hovedinstrumentlærerne i undersøkelsen berettigelsen av studentenes forventninger om å få gi tilbakemeldinger.

Det er imidlertid ikke bare økte forventninger fra studentenes side om å få medbestemmelse og innflytelse over sitt studium som har betydning i denne sammenheng. Dagens studenter er også barn av det som sosiologene Frønes og Brustal (2000) kaller ”kundesamfunnet” hvor kunderollen blir framherskende. De hevder at det å tenke som kunde representerer en ”særegen *sosial og kulturell orientering*” (ibid.:169) noe som innebærer at man stiller krav ut fra en posisjon som bruker eller forbruker til det som ”leveres”. Det som særpreger ”kundesamfunnet” er at denne kunderollen også overføres til områder som i utgangspunktet ikke er markeder, og hvor man tidligere betraktet seg som klient. Forfatterne nevner her helseinstitusjoner og skoler som eksempler. Selve ideen om at studentene skal evaluere undervisningen kan forstås som et utslag av en slik orientering. Som vist i kapittel 7.7., identifiserer enkelte av studentene i undersøkelsen seg med en kunderolle og fortolker studentevalueringen ut fra et slikt perspektiv. På samme måte så vi eksempler på at særlig en av lærerne også satte studentevalueringen inn i en slik ramme og på det grunnlaget var negativt innstilt.

Det er grunn til å tro at det er problematisk å forene en kundeorientering med konstituerende trekk ved hovedinstrumentundervisningen. Frønes og Brustal (ibid.:176) peker på at ”...en kritisk ’kudekultur’ oppløser den gamle tilliten.” De hevder at tillit dermed blir den sentrale symbolske kapitalen som den enkelte institusjon – og i dette tilfelle den enkelte hovedinstrumentlærer– må *erhverve* seg. Dette står i skarp kontrast til hvordan tillitsforholdet mellom hovedinstrumentlærer og student beskrives som et grunnleggende premiss, både av intervjupersonene i denne undersøkelsen og i litteraturen om hovedinstrumentundervisning (jfr. kapittel 1.6.2.). Det eksisterer en innebygd asymmetri i relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student gjennom den autoriteten som læreren tilskrives. Dette følger av den mesterlærelignende organiseringen av undervisningen og fagets praktiske, ferdighetsorienterte karakter. I det sen-moderne ”kundesamfunnet” bestrides en slik form for a priori autoritet og tillit som den som hovedinstrumentlærerne nyter, og ideen om studentevaluering av undervisning kan altså forstås som en måte å bryte ned gamle autoritetsstrukturer på (Nerland og Hanken 2004). Det ligger med andre ord en innebygd konflikt i det å innføre produktet av en sen-moderne tankegang – studentevaluering – i en før-moderne undervisningstradisjon som hovedinstrumentundervisningen.

Det kan tenkes at studentenes kunderolle blir forsterket i årene som kommer, blant annet fordi den synes å bli understøttet av dagens retorikk omkring utdanning. Man kan for

eksempel tenke seg en utvikling hvor utdanningsinstitusjonene i større grad må reklamere for studentenes mulighet for å ”shoppe” hovedinstrumentlærere, blant annet gjennom tilgang til internasjonale utvekslingsavtaler. Man ser også tendenser til at gode resultater i brukes av utdanningsinstitusjonene i markedsføringen. En slik utvikling vil i tilfelle innebære ytterligere utfordringer med hensyn til å få studentevalueringen til å framstå som meningsfull for de involverte lærerne.

Spørsmålet er hvor store utslag en forsterket kundeorientering i praksis vil gi seg i forhold til studentevaluering av hovedinstrumentundervisningen. Resultatene fra denne undersøkelsen tyder på at den kanskje først og fremst vil føre med seg en sterkere og mer artikulert forventning fra studentenes side om å bli tilbudt muligheten for å evaluere undervisningen. Sannsynligvis vil de tradisjonelle autoritetsstrukturene likevel fortsatt gjøre seg gjeldende og innvirke på studentenes tilbøyelighet til faktisk å gjennomføre evalueringene.

10.6. Fruktbarheten av det valgte teoriperspektivet

I hvilken grad bidrar institusjonell teori til å kaste lys over måten studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning oppfattes, praktiseres og erfares blant hovedinstrumentlærere og deres studenter? Som det framgår av framstillingen i kapitlene 5-9 tyder resultatene av undersøkelsen på at det eksisterer noen institusjonaliserte normer, verdier, tradisjoner, forestillinger og uskreve regler knyttet til hovedinstrumentundervisningen, og i særlig grad til relasjonen mellom lærer og student, som kan ha betydning i denne sammenheng og som kan hindre studentevalueringen fra å bli brukt etter hensikten:

Et første forhold er den høflighet og hensynsfullhet som studentene forventes å vise sin lærer. Som vist tidligere, hevder Tiberius og Flak (1999) at dyadiske relasjoner gjerne preges av en ”overt civility”, noe som også bekreftes i stor grad i denne undersøkelsen. Det synes imidlertid som om denne uskreve regelen om å vise høfligheten og hensynsfullheten som normalt preger dyadiske forhold *forsterkes* av faktorer som særmerker den individuelle hovedinstrumentundervisningen. Dette skyldes dels at selve innholdet i faget – musikken – er så nært knyttet til følelser, noe som også understrekes i både musikkpsykologien og musikkestetikken. Dette kan også illustreres med et sitat fra en hovedinstrumenttime som Nerland (2003) observerte, hvor hovedinstrumentlæreren sier til sin student: ”Det du trenger, først og fremst, det er å få litt kontakt med den gode angsten, den fruktbare paranoiaen.” I arbeidet med musikken bruker partene i stor grad seg selv og eget levd liv som ”klangbunn”, og under slike forhold vil begge parter være sårbare for spenninger og negative holdninger

overfor hverandre. Det ligger derfor forventninger om at særlig studenten skal unngå å si eller gjøre noe som kan gripe forstyrrende inn i relasjonen. Dels skyldes høfligheten og hensynsfullheten at det gjerne oppstår spesielle bindinger mellom hovedinstrumentlærer og student, fordi undervisningsrelasjonen er langvarig, og relasjonen kan strekke seg *ut over* selve undervisningsforholdet. At enkelte beskriver forholdet mellom partene som en foreldre-barn relasjon er illustrerende for hvordan de kan knytte seg til hverandre. Gaunt (2006:73) peker i den forbindelse på at det kan oppstå uklare grenser mellom faglige og sosiale kontekster i hovedinstrumentundervisningen. Konsekvensene av de sosiale relasjonene mellom lærer og student har derfor større betydning for undervisningen og læringen i dette faget enn i andre undervisningsforhold, framhever hun. Disse bindingene kan dermed forsterke den uskrevne regelen om at studenten skal vise høflighet, hensynsfullhet og takknemlighet overfor læreren. Det å gi uttrykk for motforestillinger eller kritikk gjennom studentevalueringer kan i det lyset oppfattes å bryte med ”spillereglene” som eksisterer i organisasjonen for hvordan studenten oppfører seg overfor sin hovedinstrumentlærer.

Et annet forhold hvor institusjonell teori kan bidra med innsikt, gjelder den betydningen som selve *formatet* på studentevalueringene har. Det synes å eksistere normer og forventninger til hvordan kommunikasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student bør foregå, noe som igjen er forankret i den tette relasjonen mellom de to. Å gjennomføre skriftlige og anonyme evalueringer oppleves å være i konflikt med den kommunikasjonsformen som man oppfatter som ”naturlig” og ønskelig, nemlig en muntlig, uformell, fortløpende dialog, ansikt til ansikt. Evalueringsformer som bygger på en mer systematisert muntlig dialog kan derfor være mer i samsvar med normer og forventninger blant aktørene, enn skriftlige format. Samtidig viser diskusjonen ovenfor om den uskrevne regelen at studenten skal vise høflighet og hensynsfullhet, at man står overfor store utfordringer hvis evalueringene skal foregå gjennom ikke-anonyme, muntlige samtaler.

Et tredje forhold som institusjonell teori kan belyse, er hvordan studentevalueringen påvirkes av tillit og autoritet som grunnleggende verdier i en mesterlæreliknende undervisningstradisjon. Denne formen for undervisning baseres på og forutsetter at studenten har uforbeholden tillit til sin hovedinstrumentlærer og aksepterer vedkommende som en faglig autoritet, for at den skal lykkes. Ordninger og prosedyrer som oppfattes som om studenten setter spørsmålsteget ved læreren og dennes undervisning, vil derfor vanskelig la seg innpasse i slike verdisystemer og tradisjoner, og resultatene tyder på at studentevalueringen kan rammes av dette.

Når det gjelder disse tre forholdene hvor institusjonaliserte normer, verdier, forestillinger etc. kan spille inn på studentevalueringen, må det understrekes at ikke alle intervjupersonene selv identifiserer seg med disse, eller agerer i samsvar med dem. Det synes imidlertid som om de aller fleste regner med deres eksistens, og forholder seg til dem, blant annet gjennom å ta høyde for at *den andre parten* kan være bærer av dem. Studentevalueringen blir dermed dobbelt følsom for den "logic of appropriateness" som opererer i organisasjonen, fordi den påvirkes både av hva hver enkelt person i en lærer-studentrelasjon *selv* har tatt opp i seg av denne institusjonaliserte "logikken", men også av hvilke verdier, normer og forestillinger vedkommende antar (eller frykter) at den andre parten i relasjonen identifiserer seg med. Studentevalueringen er opplagt avhengig av at *begge* parter er innstilt på at den skal gjennomføres. Trowler (1998:55) peker på at lærere i høyere utdanning "...stand in strategic positions on the implementation staircase [...]", men i dette tilfellet gjelder det også for studentene; *begge* parter har muligheten for å hindre implementeringen av studentevalueringen: Læreren må være villig til å tilby studenten mulighet for å evaluere, og studenten må være villig til å gjennomføre ærlige og fyldestgjørende evalueringer. Som vi har sett er ingen av delene en selvfølge, og noe av forklaringen kan nettopp skyldes at studentevalueringen ikke oppleves å samsvare med partenes "logic of appropriateness" for denne typen undervisning. I tillegg kommer altså muligheten for at studentene *tror* at lærerne vil oppfatte det som "upassende" eller "unaturlig", og derfor lar det være, selv om de for egen del skulle ønske å gjennomføre evalueringer, eller muligheten for at lærerne *tror* at studentene ikke er interessert i å evaluere og derfor lar være å gi den anledning til det. På denne bakgrunnen er det neppe overraskende at studentevaluering av hovedinstrumentundervisning bare gjennomføres i begrenset grad.

Et fjerde forhold der institusjonell teori kan bidra til forståelsen gjelder den beskjedne oppfølgingen fra ledelsens side av bruken av studentevaluering. Som vist tidligere foregikk det på undersøkelsestidspunktet ingen purring på lærere som unnlot å rapportere om gjennomført studentevaluering, til tross for at implementeringen åpenbart ikke var tilfredsstillende. Framgangsmåten som ledelsen har valgt i denne saken er et godt eksempel på det som i institusjonell teori kalles "de-coupling" (Meyer og Rowan 1977/1991): Offisielt innfører man årlige studentevalueringer av alle fag og tilfredsstiller dermed kravene og forventningene fra de institusjonelle omgivelsene; man framstår både for seg selv og for omgivelsene som ansvarlig gjennom å følge opp Departementets påbud, og man signaliserer at man er i pakt med "kundesamfunnets" forventninger om å være lyttende overfor sine "kunder." Samtidig lar ledelsen det i praksis være opp til den enkelte hovedinstrumentlærer

og student å vurdere om de vil gjennomføre studentevaluering eller ei. På den måten skjermer ledelsen kjernevirksomheten fra påbud utenfra, i dette tilfellet påbudet om å gjennomføre studentevaluering, fordi man er usikker på om vil ha noen hensikt eller om det vil bli akseptert. Som vist i kapittel 9 er det også god grunn til å anta at en mer hardhendt styring av implementeringen *i seg selv* vil bryte med eksisterende ”logic of appropriateness” med hensyn til hovedinstrumentlærernes autonomi innad i institusjonen. Dette var sannsynligvis også med i ledelsens vurderinger. Slike overveielser forutsetter en god innsikt fra ledelsens side i hvilke normer, verdier og forestillinger som er institusjonalisert i organisasjonen. Både Trowler (1998) og Birnbaum (2001) framhever betydningen av at ledelsen har en forståelse av utdanningsinstitusjonens tradisjoner og kultur for å være effektiv. Birnbaum (ibid.) hevder at en slik forståelse kommer fra ”...a thorough immersion in the affairs of an institution, its history and its life...” (ibid.:235). Dette synes å ha vært tilfelle ved case-institusjonen: Den sittende faglige og administrative ledelsen ved undersøkelsestidspunktet hadde i de fleste tilfeller selv gjennomført høyere musikkutdanning ved case-institusjonen eller tilsvarende institusjonstype, og man kan derfor forutsette at lederne hadde god forståelse for at det kunne være en hensiktsmessig strategi å foreta en viss ”de-coupling” i dette tilfellet.

10.7. Kompletterende forståelsesrammer

Ut fra det foregående kan institusjonell teori med dens fokusering på den betydning kollektivt forankrede normer, verdier, tradisjoner og forestillinger kan ha for organisasjonsatferd, gi viktige bidrag til forståelsen av studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. Det framkommer imidlertid også visse individuell forskjeller i måten å oppfatte, praktisere og erfare studentevaluering som ikke så lett lar seg forstå ut fra dette teori perspektivet. For noen av intervjupersonene eksisterer det personlig forankrede normer og verdier som for dem ”overstyrer” det de oppfatter som gjeldende ”logic of appropriateness” i organisasjonen, og som dermed tilbyr en alternativ måte å forstå og legitimere studentevaluering på. I materialet finnes to klare eksempler på dette i lærer A og lærer D. Som det framgår av kapittel 7, ser lærer A det som sin viktigste oppgave å tjene sine studenter, som hun uttrykker det. Hun ser seg selv i rollen som en hjelper snarere enn som en mester, og det oppleves derfor for henne som selvfølgelig at studentene skal bli oppmuntret til å gi tilbakemeldinger omkring hvordan undervisningen fungerer for dem. Hun ser studentevaluering ut fra et pedagogisk perspektiv (jfr. kapittel 2.4.), og i tråd med dette oppfatter hun studentevalueringen som et nyttig redskap for å kunne gi studentene den hjelpen de ønsker og

trenger. Tiltaket oppfattes følgelig ikke som noe ”unaturlig” eller fremmed for den rollen hun ser seg selv i.

Lærer D på sin side, beskriver hovedpunktene i det han benevner som sin undervisningsfilosofi, som det å ta vare på og utvikle det kreative mennesket, og å finne fram til den autentiske utøveren. Fokuset er her på den enkelte students unike potensial, og han sier eksplisitt at han ikke er opptatt av å ivareta eller viderefremme noen tradisjoner. Lærer D oppfatter dermed sin ikke sin egen rolle som det å være en mester som skal forvalte fagets standarder og tradisjoner, men han ser seg snarere som en ”sparringpartner” overfor sine studenter. Utviklingen av studentens kreativitet og autenticitet skjer først og fremst gjennom å utfordre dem til å være selvstendige og forholde seg kritisk vurderende til ”alt”, som han sier, inklusive hans undervisning. Ut fra dette kan hans syn på studentevaluering sies å representere det som benevnes som et kritisk perspektiv (jfr. kapittel 2.4.). Hans forutsetning om at studentene skal forholde seg kritisk vurderende til undervisningen gjør at studentevalueringen for ham framstår som en logisk forlengelse av et slikt forholdningssett og dermed får en ”naturlig” plass i hans undervisning.

Vi ser at studentevalueringen i begge disse tilfellene oppfattes å være i samsvar med sentrale komponenter i deres respektive pedagogiske grunnsyn, og dermed lett lar seg inkorporere i deres eksisterende pedagogiske praksis. Vi finner også eksempler på det motsatte, hvor studentevalueringen oppfattes å stå i motsetning til det personlig forankrede pedagogiske grunnsynet, slik som for lærer J. Han fortolker studentevaluering ut fra et instrumentelt perspektiv (jfr. kapittel 2.4.) og forstår den dermed som et uttrykk for at studenten betraktes som en ”kunde” som skal evaluere ”produktet” han leverer. Dette går på tvers av måten han forstår sin egen og studentenes respektive roller på, og hva undervisning er og bør være. Når studentevalueringen, slik han forstår den, ikke bare mangler forankring i hans pedagogiske grunnsyn, men også motarbeider det han står for, finner han det vanskelig å kunne akseptere dette virkemidlet.

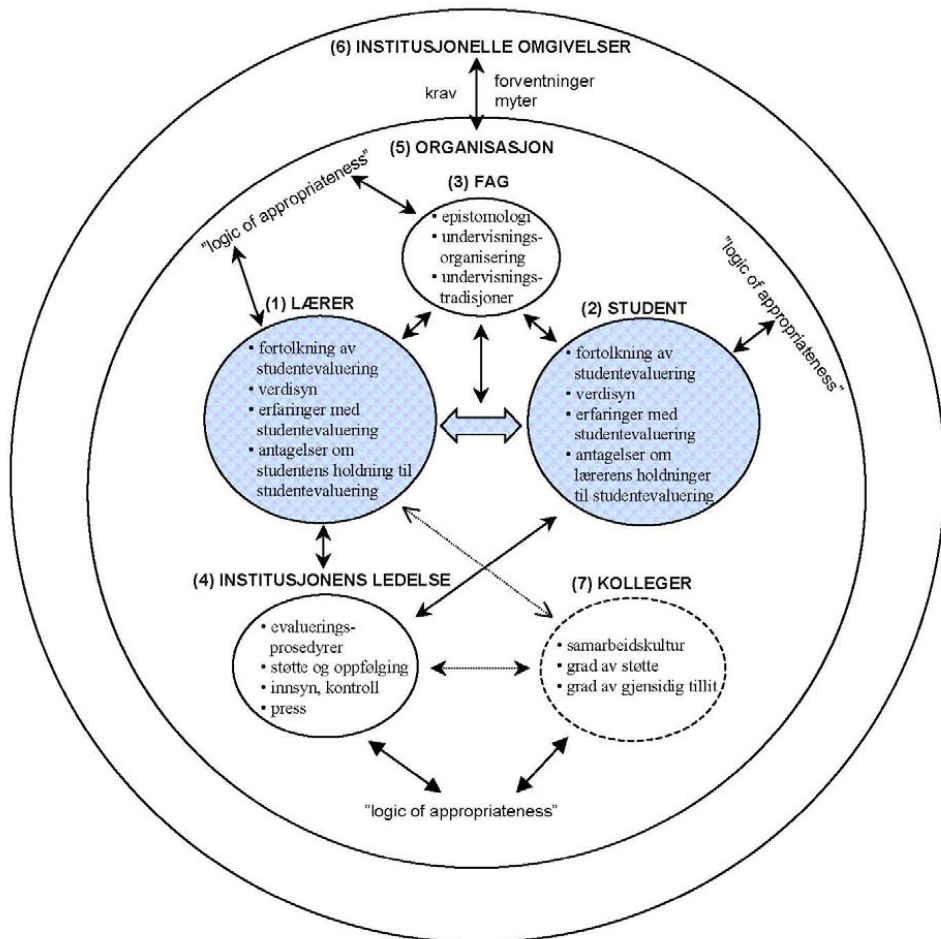
Slike eksempler viser at det ikke alene er kollektivt forankrede normer, verdier, uskrevne regler og forestillinger som er bestemmende for hvordan aktørene i en organisasjon oppfatter, erfarer og praktiserer studentevaluering. Disse prosessene vil også påvirkes av et komplekst samspill mellom den enkelte aktørs fortolkning av hva studentevaluering ”er”, og hans eller hennes pedagogiske grunnsyn. Det er derfor nødvendig å komplettere den forståelsesrammen som institusjonell teori gir med forståelsesmodeller som fokuserer den betydning som individuelt forankrede verdisystemer synes å ha.

Det ovenstående peker på den betydning det har for aktørene at studentevalueringen gir *mening* for dem, både ut fra den ”logic of appropriateness” som opererer i organisasjonen, men også ut fra deres individuelle fortolkninger av hva studentevaluering ”er”, og hvordan de ut fra dette makter å forankre den i sine verdisystemer. Dette at aktørene må oppleve at reformer gir mening understrekes også sterkt av Fullan (1991:4). Han hevder at det er her den viktigste forklaringen ligger på at det er så vanskelig å få til endringer i pedagogisk virksomhet; de involverte mangler en klar og konsistent oppfatning av meningen med endringene. Han framhever at mening ikke er noe som bare kan tillegges selve reformen, men snarere er noe som oppstår og må forstås i relasjon til personenes grunnleggende oppfatninger av undervisning og seg selv; det berører yrkesidentitet, følelse av mestring og selvbylde (ibid.:40). Rasjonelle argumenter for endring fungerer derfor ikke nødvendigvis, og den påfallende mangelen på vellykkede implementeringer av utdanningsreformen skyldes etter Fullans oppfatning, at man har oversett ”the phenomenology of change” det vil si hvordan aktørene selv fortolker og opplever endringene til forskjell fra hvordan de var tenkt i utgangspunktet (ibid.:4). Den foreliggende undersøkelsen illustrerer nettopp dette poenget.

En tydelig konklusjon fra denne undersøkelsen er at studentevaluering ikke kan betraktes som en mer eller mindre teknisk prosedyre som kan implementeres som en isolert strategi. Man må erkjenne og forholde seg til at den på forskjellige måter kan gripe inn i tradisjoner, relasjoner og verdisystemer som kan være individuelt så vel som kollektivt forankret. En hovedutfordring for å få til en velfungerende implementering og fortsatt bruk av studentevaluering, vil i et slikt perspektiv være å få studentevalueringen til å framstå som meningsfull, både med hensyn til hvordan den skal forstås og hvordan den skal gjennomføres og brukes. Her vil aktørenes egne perspektiv slik de framkommer i denne undersøkelsen kunne gi viktige innspill til musikkutdanningsinstitusjonene i deres arbeid med å få til en vellykket implementering og bruk av studentevaluering i hovedinstrumentundervisningen.

10.8. En teoretisk modell over studentevaluering av hovedinstrumentundervisning

De foregående diskusjonene kan forsøksvis sammenfattes i en teoretisk modell som angir de viktigste faktorene og relasjonen mellom dem med hensyn til hvordan hovedinstrumentlærere og deres studenter oppfatter, erfarer og praktiserer studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. Modellen framgår av figur 10.1.



Figur 10.1: En teoretisk modell over de viktigste faktorene og relasjonen mellom dem ved studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning.

Siden modellen baserer seg på temaer som allerede er diskutert, vil jeg gi en kortfattet beskrivelse av den. Deretter vil jeg utdype noen sider ved modellen som framstår som særlig viktige når man skal forstå studentevaluering i denne undervisningskonteksten:

Aktørene som skal gjennomføre studentevalueringen, hovedinstrumentlærerne (1) og deres studenter (2) samt relasjonen mellom dem, utgjør sentrum i modellen. Studentevalueringen står og faller på at de er villige til å gjennomføre evalueringene og trekke konklusjoner av dem. Her vil deres *individuelle* fortolkninger av hva studentevaluering skal forstås som, herunder hva slags rolle studenten oppfattes å ha, spille inn. Det samme vil deres personlige

verdisyn med hensyn til pedagogisk virksomhet og tidligere erfaringer med studentevaluering. Også deres antagelser om den andre partens holdninger til studentevaluering vil ha innflytelse. I tillegg til slike forhold knyttet til den enkelte aktør, vil også en *kollektivt* forankret ”logic of appropriateness” i organisasjonen spille inn når det gjelder hvordan lærerne og studentene oppfatter, erfarer og praktiserer studentevalueringen. Det avgjørende punktet for hvordan aktørene vil forholde seg til studentevalueringen er hvordan den oppfattes å innvirke på *relasjonen* mellom partene.

Faget (3) som det undervises i, gir viktige premisser for studentevalueringen, særlig gjennom de krav og forventninger det indirekte fører med seg med hensyn til relasjonen mellom aktørene. Dette skyldes for det første fagets epistemologi; ferdighetskunnskapen som gjør studenten avhengig av læreren for å tilgang til fagets kunnskapsbase og standarder, og den personlige involveringen som forutsettes i interpretasjon og formidling, med den sårbarheten dette medfører. Fagets tradisjonelle organisering som en-til-en-undervisning med den samme lærer over flere år har også betydning for relasjonen som igjen har betydning for hvordan studentevaluering oppfattes, erfares og praktiseres. Den ”logic of appropriateness” som eksisterer i organisasjonen vil også innvirke på hvordan faget forstås, undervises og organiseres.

Studentevalueringen vil selvsagt også være avhengig av de rammer og regler som institusjonen (4) ved ledelsen gir. Dette gjelder først og fremst de retningslinjene den gir for prosedyrer, format og innhold i studentevalueringen, men også hva slags støtte og oppfølging institusjonen tilbyr. Graden av press institusjonen legger på aktørene med hensyn til å gjennomføre og følge opp studentevalueringene, og graden av innsyn og kontroll med resultatene fra ledelsens side, vil også spille inn. Ledelsens fortolkning av rådende normer, verdier, tradisjoner etc. i organisasjonen, vil ha innflytelse på de valg man gjør i denne forbindelse.

Aktørene, faget og institusjonens ledelse inngår i og utgjør de vesentlige delene av organisasjonen (5). Her eksisterer det institusjonaliserte normer, verdier, tradisjoner, uskrevede regler og tatt for gitte forestillinger som aktørene, faget og institusjonens ledelse er innvevd i, og som er med og regulerer organisasjonsatferden gjennom den ”logic of appropriateness” som oppstår. Denne vil bidra til å regulere hva som oppfattes som passende atferd i relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student og i relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og institusjon.

Organisasjonen inngår i og må forholde seg til ulike kontekster, institusjonelle omgivelser (6), hvor det eksisterer myter om hva som gjør utdanningsinstitusjoner effektive,

hvordan hovedinstrumentundervisning må foregå osv. Det stilles også implisitte og eksplisitte krav og forventninger til organisasjonens virksomhet som den forholder seg til gjennom rituell konformitet eller gjennom faktisk å etterleve kravene og forventningene.

Kollegene (7) kan teoretisk sett ha innvirkning på hvordan aktørene, og da i særlig grad hovedinstrumentlærerne oppfatter, erfarer og praktiserer studentevaluering. Ved case-institusjonen foregikk det svært beskjedent kollegialt samarbeid om evalueringene på undersøkelsestidspunktet, og denne faktoren er derfor angitt med en stiplet linje.

Modellen er dynamisk, noe som angis ved at pilene mellom de ulike faktorene går begge veier. Eksempelvis vil den ”logic of appropriateness” som eksisterer i organisasjonen ikke ureflektert bli tatt opp av aktørene, men bli fortolket i lys av deres personlige verdisyn og erfaringer. Systemet er også dynamisk fordi alle faktorene og relasjonene mellom dem vil være i endring over tid. Eksempelvis vil organisasjonens ”logic of appropriateness” forandres når nye generasjoner lærere og studenter kommer inn i den og bringer med seg sine erfaringer og forventinger.

I det komplekse feltet som modellen illustrerer er det to perspektiver som framstår som særlig fruktbare når man skal forstå hvordan studentevaluering av hovedinstrumentundervisning oppleves, erfares og praktiseres. Det første er å fokusere på relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student som et omdreiningspunkt, det andre er å anlegge et maktperspektiv på modellen. Den foreliggende empiriske case-undersøkelsen gir ikke rom for en gjennomgripende drøfting av disse perspektivene. Det følgende er derfor kun antydninger til teoretiske resonnementer som det kan være aktuelt å videreføre og teste ut.

I en teori om studentevaluering av hovedinstrumentundervisning vil aktørenes oppfatning av studentevalueringens innvirkning på *relasjonen* mellom dem stå helt sentralt; hvordan lærerne og studentene oppfatter, erfarer og praktiserer studentevalueringen vil i vesentlig grad avgjøres av hvordan de mener den vil påvirke forholdet dem imellom. Betydningen av denne relasjonen er tidligere beskrevet og gjentas ikke her. Studentene har opplagt en vesentlig interesse av å bevare denne relasjonen, og deres måter å forholde seg til studentevalueringen på vil i stor grad styres av deres antagelser om mulige konsekvenser i forholdet til hovedinstrumentlæreren.

Men også lærerne i undersøkelsen er svært opptatt av å bevare en god relasjon til sine studenter. Dette har dels å gjøre med at de trenger å føle studentens tillit og ha et positivt og uanstrengt arbeidsklima for selv å kunne yte maksimalt. Samtidig framholder flere av lærerne at nettopp relasjonen til studentene er en viktig motivasjonsfaktor for dem som lærere, noe som også kommer til uttrykk i deres involvering og engasjement for studentenes ve og vel.

Også lærerne vil ut fra dette være vare for å innføre tiltak som kan sette relasjonen til studentene i fare. Dette er også i tråd med det Hargreaves (1998:560) hevder; dette at reformer blir fortolket av lærerne med hensyn til hvorvidt de samsvar med eller griper forstyrrende inn i vesentlige prosesser, og da særlig forholdet til elever/studenten:

Educational change initiatives do not just affect teachers' knowledge, skills and problem solving capacity. They affect the whole web of significant and meaningful relationships that make up the world of schools.

Hargreaves hevder at lærerne gjør store følelsesmessige investeringer i disse relasjonene, undervisning innebærer en betydelig grad av "emotional labor". Lærernes opplevelse av suksess og tilfredsstillelse i jobben avhenger derfor i stor grad av hvordan forholdet til elevene/studentene fungerer. Reformen og endringer vil dermed bli fortolket av lærerne i lys av den påvirkning de vil utøve på deres følelsesmessige målsettinger og relasjoner, hevder han, og hvis reformene oppleves å hindre dem i deres "emotional labor", vil lærerne motsette seg endring. Når pedagogiske reformer skal gjennomføres må man derfor innse og akseptere også de følelsesmessige dimensjonene ved undervisning og læring: "For without attention to the emotions, educational reform effects may ignore and even damage some of the most fundamental aspects of what teachers do" (ibid. 574). Som vi har sett kan studentevaluering oppfattes å gripe forstyrrende inn nettopp i den fundamentale og derfor også svært sårbare relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student, slik som når lærerens engasjement blir møtt med kritiske tilbakemeldinger.

Ut fra det ovenstående kan man derfor trekke konklusjonen at en viktig nøkkel for å forstå både læreres og studenters entusiasme og villighet til å gjennomføre studentevaluering av hovedinstrumentundervisning, er deres oppfatninger og erfaringer med hensyn til den effekten evalueringen har på relasjonen dem imellom. Dette illustreres også av at studentene i denne undersøkelsen opplever evalueringsspørsmål knyttet til relasjonen som de mest problematiske å besvare og derfor nokså konsekvent unngår å si noe på dette punkt, samtidig som de nokså samstemmig oppgir at slike spørsmål også er de *viktigste*.

Spørsmålet om relasjonen mellom partene kan ikke ses løst fra *maktperspektivet*. I hovedinstrumentundervisningen som i all undervisning, ligger det mye makt hos læreren i kraft av hans eller hennes formelle posisjon og faglige autoritet. Når det gjelder hovedinstrumentlæreren vil dennes makt bli ytterligere forsterket, dels fordi studenten er avhengig av læreren for å få tilgang til fagets kunnskapsbase og standarder, og dels fordi hovedinstrumentlæreren i mange tilfeller fungerer som en mentor og døråpner til yrkeslivet. Nerland (2003:47ff.) diskuterer med utgangspunkt i diskursteori, maktbegrepet knyttet til

hovedinstrumentundervisning. Hun peker med henvisning til blant annet Foucault, på at makt ikke nødvendigvis må forstås som noe undertrykkende, men som en produktiv kraft, og som en betingelse for at noe skal skje. Dette framstår som et meningsfullt utgangspunkt for å forstå relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student, og den aksept studentene viser med hensyn til å "underkaste" seg hovedinstrumentlærerens autoritet, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom deres tilbakeholdenhet når det gjelder å evaluere undervisningen. Det er grunn til å anta at begge parter kan oppfatte studentevalueringen som en form for maktforskyvning som ikke nødvendigvis oppleves som like "naturlig" for alle involverte.

I mesterlæretradisjonen kan relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student forstås som en utpreget ekspert-klientrelasjon, hvor makten klart ligger hos eksperten/mesteren. Samtidig framgår det av denne undersøkelsen at det også eksisterer andre oppfatninger av studentens rolle og dermed også av maktfordelingen i relasjonen. Her vil særlig oppfatningen av studenten som "stakeholder" og som "kunde" gi opphav til helt andre, og til dels motstridende forventninger med hensyn til maktballansen.. At det eksisterer flere parallelle oppfatninger av maktforholdet mellom de to partene innebærer opplagt store utfordringer for begge parter.

En annen maktrelasjon som kan ha betydning for studentevalueringen er den mellom hovedinstrumentlæreren og institusjonen. Som diskutert tidligere vil institusjonsnivået i løst koplede institusjoner som denne case-institusjonen være forholdsvis svakt, og styringsretten over undervisningen ligger i stor grad hos den enkelte lærer. Et påbud fra ledelsen som griper inn i undervisningsvirksomheten, slik som å gjennomføre studentevalueringer, kan slik sett forstås som en maktforskyvning. Dette vil framstå som enda tydeligere hvis institusjonens ledelse også skal få innsyn i resultatene og utøve kontroll. Som vi har sett eksisterer det ved case-institusjonen en del motstand mot større innsyn fra ledelsens side, og dette lar seg blant annet forstå gjennom å anlegge et maktperspektiv på relasjonen hovedinstrumentlærer – institusjon.

10.9. Undersøkelsens pragmatisk validitet: Hva har den ført til?

En måte å studere en undersøkelsens validitet er å se om den har hatt noen betydning eller ført til noen endringer. Ett av formålene med denne undersøkelsen er å gi høyere musikk-utdanningsinstitusjoner en bedre kunnskapsbasis for å innføre og gjennomføre studentevaluering av hovedinstrumentundervisning. Ut fra dette kan derfor en slik pragmatisk validitet være et viktig validitetskriterium.

Siden jeg som forsker selv er ansatt ved case-institusjonen har det vært gode muligheter for å kunne formidle resultatene til både ansatte, studenter og ledelse. Dette har resultert i en rekke tiltak for å motvirke noen av de problemene som har framkommet gjennom undersøkelsen. En type tiltak har vært å videreutvikle lærernes bevissthet og kompetanse på feltet gjennom å presentere og diskutere resultater fra prosjektet og tilby skoloring i studentevaluering på personaldager og høskolepedagogiske basiskurs. Videre er det utarbeidet et veiledningshefte for studenter og lærere som klargjør case-institusjonens intensjoner med studentevalueringen, hvor man blant annet slår fast at den ikke skal oppfattes som en ”konsumentundersøkelse” (Norges musikkhøgskole 2004/2005). Her presenteres også ulike metoder som kan brukes, med særlig vekt på muntlige, systematiske evalueringssamtaler, og det gis eksempler på diagnostiske spørsmål som hovedinstrumentlærerne kan benytte seg av. Man har dermed gått bort fra en felles prosedyre med et standardisert, anonymt spørreskjema ved slutten av skoleåret.

En annen type tiltak er rettet mot å sikre at evalueringene gjennomføres, og at eventuelle problemer som framkommer i evalueringene blir tatt tak i, enten av lærerne selv eller av ledelsen. Dette gjøres ved at det foretas en systematisk purring av lærere som ikke gir skriftlig tilbakemelding om at de har gjennomført studentevaluering. Resultatene fra studentevalueringene skal også være et tema i utviklingssamtalene den ansatte har med ledelsen. Det er videre innført en nettbasert, anonym studentevaluering i tillegg til den kontinuerlige evalueringen som den enkelte lærer skal gjennomføre. Dette for å sikre at eventuelle problemer som studentene ikke ønsker eller tør å formidle direkte til lærerne blir fanget opp. Lærerne har her ikke tilgang til enkeltresultater, men sammenslåtte resultater fag for fag blir presentert for faggruppene/seksjonene for kommentarer. Dette kan forhåpentligvis på sikt gi en viss kollegial forankring av studentevalueringen.

At case-institusjonen har valgt å gjennomføre slike tiltak som et direkte resultat av det som har framkommet av problemområder gjennom denne undersøkelsen er en indikasjon på at den har pragmatisk validitet.

10.10. Resultatenes generaliserbarhet

Hvis denne undersøkelsen skal kunne bidra til at andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner får et bedre grunnlag for å fatte beslutninger omkring studentevaluering av hovedinstrumentundervisning, må det til en viss grad la seg gjøre å generalisere resultatene til andre institusjoner. I case-undersøkelser vil det ikke være mulig å foreta en statistisk generalisering,

men derimot en analytisk, hvor man undersøker om det er visse allmenne trekk ved prosesser og strukturer i caset som kan tenkes å være gyldige også i andre case og situasjoner (Andersen 1997:128). En slik generalisering innebærer med andre ord "...en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon" (Kvale 1998:161), og den forutsetter en analyse av likheter og forskjeller mellom situasjonene eller casene.

Generaliseringen kan foretas av forskeren selv, eller man kan la det være opp til leseren/brukeren å vurdere i hvilken grad resultatene lar seg overføre. Uansett bør forskeren gi nok detaljert informasjon om undersøkelsens kontekst til at leseren/brukeren kan vurdere i hvor stor grad, og på hvilke områder, caset samsvaret med vedkommendes situasjon (Merriam 1998:211). Merriam (ibid.) peker på tre strategier i så henseende: Å gi rike, "thick descriptions" av caset, å beskrive hvor typisk det er i forhold til den kategorien det er et case av, og å ha en multi-case design. Den siste strategien er ikke benyttet i denne undersøkelsen. De to andre strategiene er derimot forsøkt gjennomført: I kapittel 1.6. diskuteres caseinstitusjonen i lys av kjennetegn ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner slik de framkommer i litteraturen, og det konkluderes med at den framstår som et nokså typisk eksempel på en høyere musikkutdanningsinstitusjon av typen konservatorium (jfr. også kapittel 4.1.). Gjennom hele avhandlingen har jeg også tilstrebet å gi mest mulig fylldige og nyanserte beskrivelser av intervjupersonenes utsagn og den konteksten de virker innenfor. Dette gir forhåpentligvis lesere/brukere mulighet til selv å trekke slutninger med hensyn til hva som kan la seg generalisere til deres institusjoner.

Jeg ønsker imidlertid også eksplisitt å diskutere muligheten for å generalisere fra denne case-studien til studentevaluering i høyere utdanning generelt, til ulike former for en-til-en-undervisning spesielt og til hovedinstrumentundervisning i særdeleshet. Dette må imidlertid betraktes som hypoteser grunnet undersøkelsens begrensninger med hensyn til design og omfang.

Det er grunn til å anta at *modellen* som presenteres i avsnitt 10.8. vil fange opp de viktigste av de faktorene og relasjonene mellom dem som har betydning for hvordan lærere og studenter i de fleste former for høyere utdanning vil oppfatte, erfare og praktisere studentevaluering av undervisning. Det konkrete utfallet vil imidlertid variere fra institusjon til institusjon, fra fag til fag og til en viss grad også fra aktør til aktør avhengig av hvilke krav, forventninger og myter som eksisterer i de institusjonelle omgivelsene, hva slags "logic of appropriateness" som eksisterer, det aktuelle fagets egenart og tradisjoner, individenes verdisystemer osv. En slik modell kan forhåpentligvis brukes som et analyse- og evaluerings-

verktøy, uansett hva slags type institusjon eller fag det dreier seg om, og deri ligger generaliseringsmuligheten. Kategoriseringen av ulike oppfatninger av studentevaluering (jfr. kapittel 2.4.1) og av studentens rolle i studentevalueringen (jfr. kapittel 2.2.2.) vil antakelig også kunne gjenfinnes i andre typer høyere utdanning.

Det kan også tenkes at noen av de konkrete resultatene kan overføres til hovedinstrumentundervisning ved andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Dette gjelder for det første at aktørenes forhold til studentevaluering preges av at de vil unngå å foreta seg noe som kan virke negativt inn på relasjonen dem imellom, med alle de implikasjoner det medfører, som blant annet mangelfull deltagelse i evalueringene. Betydningen av relasjonen mellom partene er sannsynligvis langt større ved individuell undervisning enn ved klasse- eller gruppeundervisning, og tilsvarende problemstilling kan for eksempel gjenfinnes i diskusjoner av doktorgradsveiledning (Salmon 1992). Resultatene på dette punktet bør derfor kunne generaliseres til en viss grad når det gjelder studentevaluering av andre former for individuell undervisning og veiledning. Det som særmerker *hovedinstrumentundervisningen* fra de fleste andre former for individuell undervisning og veiledning er at både fagets epistemologi og normer, verdier, uskrevne regler og forestillinger med hensyn til de respektive rollene og relasjonen mellom dem, skaper et særlig behov for, og særlige forventninger til, at relasjonen skal være uanstrengt og positiv.

Et annet resultat som antageligvis vil kunne generaliseres til andre former for individuell undervisning generelt og hovedinstrumentundervisning spesielt, gjelder studentevalueringens form og metode. Som vi har sett oppfattes skriftlige evalueringer som uhensiktsmessige og ”unaturlige” i forhold til en individuell undervisning og de forventninger til kommunikasjonsform som preger den. Tilsvarende oppfatninger vil sannsynligvis kunne gjenfinnes i andre former for en-til-enundervisning.

Et tredje resultat som vil kunne overføres til andre utdanningsinstitusjoner som kan betraktes som løst koplede organisasjoner, slik som case-institusjonen, gjelder studentevalueringens funksjon. Det er grunn til å anta at den først og fremst vil ha en rituell funksjon; institusjonen framstår derigjennom som lyttende og demokratisk både i de institusjonelle omgivelsenes øyne, men også i sine egne. Den vil i mindre grad brukes aktivt som et redskap for ledelsen eller den enkelte lærer til å utvikle og forbedre undervisningen

10.11. Forslag til videre forskning

I kapittel 3, hvor tidligere forskning omkring studentevaluering av undervisning ble gjennomgått, ble det framhevet at dette er et felt hvor det er gjort svært mye empirisk forskning. Gjennomgangen viste imidlertid at et meget begrenset antall av disse undersøkelsene belyser studentevaluering av *individuell* undervisning, herunder hovedinstrumentundervisning. En hovedgrunn for å gjennomføre den foreliggende undersøkelsen var antagelsen om at denne formen for undervisning innebærer noen spesielle utfordringer når den skal evalueres av studentene. Resultatene av den foreliggende undersøkelsen bekrefter denne antagelsen, og den dokumenterer dermed behovet for ytterligere forskning på flere områder:

Siden den foreliggende undersøkelsen har en enkelt-case design som omfatter et begrenset antall hovedinstrumentlærere og studenter, er det behov for å undersøke om de samme tendensene kan gjenfinnes ved andre høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Her vil det ikke minst være interessant å gjøre komparative undersøkelser på tvers av landegrenser for å se om det eksisterer noen felles "logic of appropriateness" knyttet til hovedinstrumentundervisning innenfor den vestlige kunstmusikktradisjonen, og som kan ha betydning for studentevalueringen. Undersøkelser av hovedinstrumentundervisning foretatt ved enkelt-konservatorier i England (Person 1994a, 1994b; Gaunt 2006), USA (Kingsbury 1988) og Canada (Roberts 1991) tyder på dette, men det trengs et bedre grunnlag for å kunne si om de samme forholdene som man har opplevd ved case-institusjonen med hensyn til studentevaluering gjør seg gjeldende ved andre, tilsvarende institusjoner.

Vi har sett at de prosedyrene og metodene som brukes i studentevalueringen i seg selv har betydning for hvordan den fungerer i forhold til hovedinstrumentundervisningen. Det er derfor behov for å utforske andre framgangsmåter, særlig slike som bygger på åpne, muntlige evalueringer. Her vil aksjonsforskning kunne være en fruktbar forskningstilnærming, hvor hovedinstrumentlærere og deres studenter aktivt trekkes inn i utprøving av prosedyrer og metoder, for å finne slike som i størst mulig grad oppleves som meningsfulle for dem selv. Siden studentens selvstendige øving utgjør den alt overveiende delen av hovedinstrumentstudiet, er det også grunn til å utforske hvordan studentevalueringen kan bidra til å styrke øvingen gjennom å fokusere på *sammenhengen* mellom hovedinstrumentundervisningen og øvingen.

Som vist i kapittel 1.8 er denne undersøkelsen først og fremst konsentrert om sammenhengen mellom det Jørgensen (2002) kaller institusjonelle karakteristika, og institusjonelle

prosesser, i denne sammenhengen studentevaluering. Den berører i liten grad sammenhengen mellom studentevaluering som institusjonell prosess og det Jørgensen (ibid.) kaller institusjonelle resultat; om studentevalueringen fører til bedre undervisning og læring og dermed til bedre kvalitet på de ferdigutdannede kandidatene. Som det framgår av kapittel 3.5.1. er det gjort forholdsvis få empiriske studier som belyser en slik sammenheng, og ingen av disse dreier seg om høyere musikkutdanning. Samtidig må dette sies å være selve kjernespørsmålet, og det er derfor behov for undersøkelser som utforsker den faktiske betydningen studentevalueringen har for læringsresultatene. Det vil også være viktig å undersøke den betydningen studentevaluering har for læringen sammenliknet med andre former for tiltak for å utvikle og forbedre studiekvaliteten.

I kapittel 3.6. pekes det på at studentevaluering som forskningsfelt er blitt kritisert for sin nokså ensidige kvantitative forskningstilnærming. Resultatene fra denne kvalitative undersøkelsen tyder på at en slik tilnærming åpner opp for en mer nyansert forståelse av et forskningsfelt hvor både kulturelle og individuelle faktorer kan gi et mangfold av utslag. Dette viser at kvantitative undersøkelser trenger å kompletteres med kvalitative studier av studentevaluering, ikke bare innenfor høyere musikkutdanning, men innenfor alle former for høyere utdanning for å kunne fange opp denne nyanserikdommen.

I litteraturgjennomgangen ble det pekt på at finnes få teoretiske bidrag til dette forskningsfeltet. Den begrepsanalysen av ”studentevaluering av undervisning” som ble foretatt i kapittel 2 viser videre på at det er et behov for en langt mer systematisk og omfattende teoretisk analyse av dette fenomenet enn det som har vært mulig innenfor rammene av dette empirisk orienterte prosjektet. Den foreliggende studien er et forsøk på å prøve ut om organisasjonsteori, nærmere bestemt institusjonell teori kan bidra til å belyse feltet. Som vist tyder resultatene på at dette kan være en fruktbar innfallsvinkel, men det er behov for å prøve ut holdbarheten av disse konklusjonene ved andre musikkutdanningsinstitusjoner, og ikke minst innenfor andre institusjonstyper. Resultatene tyder også på at det er behov for å prøve ut alternative teoretiske modeller, eventuelt å utvikle nye, siden institusjonell teori ikke synes å gi en fullgod forståelsesramme. Den modellen som presenteres i avsnitt 10.8. representerer et forsøk i så måte, men den trenger å videreutvikles og prøves ut ved andre utdanningsinstitusjoner.

Resultatene av undersøkelsen peker også på behovet for å utforske andre sider ved høyere musikkutdanning og den undervisningsformen som individuell hovedinstrumentundervisning utgjør. Undersøkelsen aktualiserer særlig behovet for å studere noe også

Nerland (2003) og Gaunt (2006) framhever som et viktig framtidig studieområde, nemlig maktaspekter ved relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student.

Et annet forskningstema som denne undersøkelsen aktualiserer, er den betydning studentens totale studie- og læringsmiljø har, sett i forhold til undervisningen og kvaliteten på den. Innenfor litteraturen om mesterlæreundervisning finner man en nyansering av mesterlærebegrepet til å omfatte både personsentrert mesterlære, hvor den betydningen selve mesteren har, blir fokusert, og desentrert mesterlære, hvor man i større grad fokuserer på det totale læringsmiljø som en mesterlæreorganisering av undervisningen kan tilby (Kvale & Nielsen 1999; Nielsen & Kvale 1999). Å studere ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon i dag innebærer ikke bare tilgang til en høyt kvalifisert ”mester”, men også tilgang til læringsfellesskap med dyktige medstudenter, til et fagbibliotek med store samlinger av lyd og tekst, til et en mengde konserter og andre læringsarenaer osv. Det er derfor behov for forskning som tar utgangspunkt i høyere musikkutdanning forstått som desentrert mesterlære. Dette vil også kunne ha konsekvenser for hvordan man forstår og praktiserer studentevaluering: Fra et slikt perspektiv vil studentevaluering av hovedinstrument*undervisning* framstå som en uhensiktsmessig avgrensning og usynliggjøring av andre viktige læringsressurser i studentenes totale studiemiljø.

Litteratur

- Abeles, Harold F. (1975). Student perceptions of characteristics of effective applied music instructors. *Journal of Research in Music Education*, 23(2), 147-154.
- Abbot, Robert D. et al. (1990). Satisfaction with processes of collecting student opinions about instruction: The student perspective. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 201-206.
- Albæk, Erik (1996). Why all this evaluation? Theoretical notes and empirical observations on the functions and growth of evaluation, with Denmark as an illustrative case. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 11(2), 1-34.
- Aleamoni, Lawrence M. (1999). Student rating. Myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Alvesson, Mats & Sköldböck, Kai (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Kristi & Miller, Elizabeth D. (1997). Gender and student evaluations of teaching. *PS: Political Science and Politics*, 30(2), 216-219.
- Andersen, Svein S. (1997). *Case studier og generaliseringer. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arreola, Raoul & Aleamoni, Lawrence M. (1990). Practical decisions in developing and operating a faculty evaluation system. In Theall, M. & Franklin J. (Eds.) *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* (pp.37-55). New Directions for Teaching and Learning, No 43. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ballantyne, Roy, Borthwick, Jill & Packer, Jan (2000). Beyond student evaluation of teaching: identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221- 236.
- Barnett, Ronald (1992). *Improving higher education. Total quality care*. Buckingham: Open University Press.
- Barrett, L. R. (1996). On students as customers – some warnings from America. *Higher Education Review*, 28(3), 70-73.
- Becker, Tony (1989). *Academic tribes and territories*. Milton Keynes: Open University Press.
- Becker, Tony & Trowler, Paul R. (2001). *Academic tribes and territories*. Buckingham: SRHE and Open Univesity Press. 2.nd ed.

- Bergem, Trygve (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Birnbaum, Robert (2001). *Management fads in higher education. Where they come from, what they do, why they fail*. San Fransisco: Jossey Bass Publishers.
- Bjørger, Ivar (1991). *Ansvar for egen læring: "den profesjonelle elev og student"*. Trondheim: Tapir.
- Blunt, Adrian (1991). The effects of anonymity and manipulated grades on student ratings of instructors. *Community College Review*, 18(4), 48-54.
- Brand, Manny (1983). Student evaluations: Measure of teacher effectiveness or popularity? *College Music Symposium*, 23, 32-37.
- Braskamp, Larry A., Ory, John C. & Pieper, David M. (1981). Student written comments: Dimensions of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 65-70.
- Braskamp, Larry A. & Ory, John C. (1994). *Assessing faculty work. Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Brinko, Kathleen T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective? *Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Brophy, Tim (1993). *Evaluation of music educators: Toward defining an appropriate instrument*. ERIC ED no 375029.
- Browne, Neil M., Hoag, John H., Myers, Melanie L. & Hiers, Wesley J. (1997). Student evaluation of teaching as if critical thinking really mattered. *The Journal of General Education*, 46(3), 192-206.
- Brunsson, Nils (1989). *The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Burwell, Kim (2005). A degree of independence: teaching approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22 (3), 199-215.
- Cashin, William E. (1999). Student ratings of teaching: Uses and misuses. In Seldin, P. (Ed.) *Changing practices in evaluating teaching*, (pp. 25-44). Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.
- Centra, John A. (1973). Self-ratings of college teachers: A comparison with student ratings. *Journal of Educational Measurement*, 10(4), 287-295.
- Centra, John A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Chen, Yining & Hoshower, Leon B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 28(1), 71-88.

- Clark, Burton R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkley: University of California Press.
- Cohen, Peter A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13(4), 321-341.
- Dahler-Larsen, Peter (2001). *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisasjoner*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahllöf, Urban (1991a). Practice and evidence in the evaluation of teaching. In *Dimensions of evaluation. Report of the IMHE study group on evaluation in higher education*, (pp.101-115). Higher Education Policy Series 13. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dahllöf, Urban (1991b). Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centred approach. In *Dimensions of evaluation. Report of the IMHE study group on evaluation in higher education*, Higher Education Policy Series 13, (pp.116-152). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dale, Erling Lars (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- d'Appolonia, Sylvia & Abrami, Philip C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1198-1208.
- DiMaggio, Paul J. & Powell, Walter W. (1991). Introduction. In Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Eds.) *The new institutionalism in organizational analysis*, (pp.1-38). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Duke, Daniel L. & Stiggins, Richard J (1991). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Eds.) *The new handbook of teacher evaluation*, (pp.116-152). Newbury Park: Corwin Press.
- Endo, Jean J. & Harpel, Richard L. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16(2), 116-136.
- Eken, Susanna (1998). *Den menneskelige stemme*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Entwistle, Noel (1991). How students learn, and why they fail. In Radford, J. (Ed.) *Talent, teaching and achievement*, (pp.77-96). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ericsson, Anders K. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In Jørgensen, H. & Lehmann, A. C. (Eds.) *Does practice make perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, (pp.9-51). NMH-publikasjoner 1997:1. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Eriksson, Thröstur, Lund, Odd, Winge, Terje & Zimarseth, Kari (1996). Pedagogisk samarbeid ved Norges musikkhøgskole. In Hanken, I. M. & Jørgensen, H. (red.) *Pedagogiske perspektiver på høyere musikkutdanning*, (pp.8-25). NMH-publikasjoner 1996:3. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Feldman, Kenneth F. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education* 5(3) 243-288.
- Feldman, Kenneth F. (1979). The significance of circumstances for college students' ratings of their teachers and courses. *Research in Higher Education*, 10(2), 149- 172.
- Feldman, Kenneth F. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30(2), 137-194.
- Fog, Jette (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. 2. rev. udg. København: Akademisk Forlag.
- Franke-Wikberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P. (1985). *Att värdera utbildning*. Del I. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Fries, Christopher J. & McNinch, R. James (2003). Signed versus unsigned student evaluations of teaching: A comparison. *Teaching Sociology*, 31(3), 333-344.
- Frønes, Ivar & Brusdal, Ragnhild (2000). *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, Michael G. (1991). *The new meaning of educational change*. 2.nd ed. London: Casell.
- Gadamer, Hans-Georg (1959/2003). Om forståelsens sirkel. In Gadamer, H-G.: *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*, (pp.33-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gaunt, Helena (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. Ph.D. Dissertation. London: Institute of Education, London University.
- Gynnild, Vidar (2001). *Læringsorientert eller eksamensfokusert? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet*. Dr.philos-avhandling. Trondheim: NTNU.
- Gynnild, Vidar (2002). Studentevaluering av undervisning. En empirisk studie sett i lys av noen teoretiske modeller. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1, 25-36.
- Gynnild, Vidar (2003) *Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, Gunnar (1994). Evaluering for studiekvalitet. *UNIPED*, 2-3, 5-13.

- Handal, Gunnar (1996). *Studentevaluering av undervisning. Håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, Gunnar, Lycke, Kirsten Hofgaard & Hatlevik, Ida K. R. (1999). *Studiekvalitet i praksis. Rapport til Utvalget for høyere utdanning om en undersøkelse av studiekvalitetsarbeidet ved norske offentlige høyere utdanningsinstitusjoner*. Oslo: Fagområdet for universitetspedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Hanken, Ingrid M. (2004). Musikkundervisningens etikk. In Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy, Ø. (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, (pp. 122-134). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hareide, Berger J. (1997). *En dyd av nødvendighet? Innføring i yrkesetikk for lærere*. Tønsberg: Forlaget Norsk Studiegilde.
- Hargreaves, Andy (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, Andy (1998). The emotions of teaching and educational change. In Hargreaves, A. et al. (Eds.) *International handbook of educational change*, (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, Rod D. (1991). *Musician and teacher: The relationship between role identification and intrinsic career satisfaction of the music faculty at doctoral degree granting institutions*. PhD dissertation, University of North Texas.
- Haskell, Robert E. (1998). *Academic freedom, tenure, and student evaluation of faculty: Galloping polls in the 21st century*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Haug, Peder (2002). Skulebasert vurdering – opphav og utvikling. In Haug, P. & Monsen, L. (red.) *Skolebasert vurdering – erfaringer og utfordringer*, (pp.7-34). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hays, Terrence, Minichiello, Victor & Wright, Peter (2000). Mentorship: The meaning of the relationship for musicians. *Research Studies in Music Education*, 15, 3-14.
- Hipp, James William (1979). *Practices in the evaluation of music faculty in higher education*. D.M.A. dissertation, University of Texas at Austin.
- Hull, Charles (1985). Between the lines: the analysis of interview data as an exact art. *British Educational Research Journal*, 11(1), 27-32.

- Husbands, Christopher T. & Fosh, Patricia (1993). Students' evaluation of teaching in higher education: experiences from four European countries and some implications of the practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(2), 95-114.
- Imsen, Gunn (1997). *Lærereens verden*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacobs, Lucy C. (1987). University faculty and students' opinions of student ratings. *Indiana Studies in Higher Education*, 55, 3-19.
- Jarjisian, Catherine (1998). Evaluating teaching in higher education departments and schools of music. *Proceedings. The 73rd Annual Meeting 1997*. Reston: National Association of Schools of Music.
- Johannessen, Kjell S. (1988). Tankar om tyst kunnskap. *Dialoger* nr. 6/88, 13-28.
- Johannessen, Kjell S (1999). *Noen aspekter ved taus kunnskap*. PLF-rapport 2/99. Bergen: Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen.
- Jones, John (1989). Students' ratings of teacher personality and teaching competence. *Higher Education* 18, 551-558.
- Jørgensen, Harald (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17, 67-77.
- Jørgensen, Harald (2002). An Agenda for research in and for institutions for higher music education. In Fiske, H. (Ed.) *Research Alliance of Institutions for Music Education: Proceedings of the Sixth International Symposium in Oslo, 2001*, (pp.19-27). London, Canada: University of Western Ontario,.
- Kagan, Dona M. (1988). Teaching as clinical problems solving: A critical examination of the analogy and its implications. *Review of Educational Research*, 58(4), 482-505.
- Karlsen, Gustav E. (2002). *Utdanning, styring og marked*. *Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karpiak, Irene (2000). The 'second call': faculty renewal and recommitment at midlife. *Quality in Higher Education*, 6(2), 125-134.
- Kennel, Richard (1997). Teaching music one-to-one: a case study. *Dialogue*, 21(1), 69-81.
- Kerridge, John & Mathews, Brian (1998). Student rating of courses in HE: further challenges and opportunities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(1), 71-82.
- Kingsbury, Henry (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). Brev av 22.03.94 til universiteter og høyskoler om studentevaluering av undervisning.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *Nasjonal evaluering av høyere utdanning. Fagområde musikk. Sakkyndig rapport gruppe 2.*
- Kjørup, Søren (2003). *Menneskevitenskapene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kolitch, Elaine & Dean, Ann V. (1999). Student ratings of instruction in the USA: hidden assumptions and missing conceptions about "good" teaching. *Studies in Higher Education*, 24(1), 27-42.
- Kvale, Steinar (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar & Nielsen, Klaus N. (1999). Landskap for læring. In Nielsen, K. N. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (pp.196-214). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lambert, Jane L. (1997). *Feminist assessment: What does feminist theory contribute to the assessment conversation?* Paper presented at the 22nd Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education, Albuquerque, New Mexico, Nov. 6-9.
- Larsen, Ingvild Marheim (2003). Tradisjonelle ledelsesprinsipper under press - forvitring eller fornying. In Larsen, I. M. & Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene* (pp.99-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Larsen, Ingvild Marheim & Stensaker, Bjørn (2003). Innledning. In Larsen, I. M. & Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene* (pp.11-18). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- LeBlanc, Albert (1992). Problems in the evaluation of college teaching in music. *College Music Symposium*, 32, 1-9.
- Levinson-Rose, Judith & Menges, Robert J. (1981). Improving college teaching: A critical review of research. *Review of Educational Research*, 51(3), 403-434.
- L'Hommedieu, Randi, Menges, Robert J. & Brinko, Kathleen T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 232-241.

- Lieberman, Ann & Miller, Lynn (1990). The social realities of teaching. In Lieberman, A. (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (pp.153-163). London: The Falmer Press.
- Lortie, Dan C. (1975/2002). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 2nd Ed, with new preface.
- Lublin, Jackie & Barrand, John (1987). What the learner can teach us. *Research and Development in Higher Education*, 9, 5-11.
- Løgstrup, Knud Eilert (1956/1999). *Den etiske fordring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Maasen, Peter A. M.(1997). Quality in European higher education: recent trends and their historical roots. *European Journal of Education*, 32 (2), 111-127.
- Manger, Terje (1988). *Universitetslærarar og undervisning*. Prosjekt UNIBUT. Rapport 4. Bergen: Inst. for pedagogisk psykologi, Universitetet i Bergen.
- Manturzevska, Maria (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Marlin, James W. Jr. (1987). Student perception of end-of-course evaluations. *Journal of Higher Education*, 58(6), 704-716.
- Marincovich, Michele (1999). Using student feedback to improve teaching. In Seldin, P. (Ed.) *Changing Practices in Evaluating Teaching* (pp. 45-69). Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.
- Marsh, Herbert W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, Herbert W. & Hocevar, D. (1991). Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teacher over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, 7, 303-314.
- Marsh, Herbert W. & Roche, Lawrence, A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Marsh, Herbert W. & Roche, Lawrence A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228.
- March, James G. & Olsen, Johan P. (1984). The new institutionalism: Organizational factors in political life. *The American Political Science Review*. 78, 734-749.
- March, James G. & Olsen, Johan P. (1989). *Rediscovering institutions*. New York: Free Press.

- McKeachie, Wilbert J. (1979). Student ratings of faculty: A reprise. *Academe*, October, 384-397.
- McKeachie, Wilbert J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82, 189-200.
- McKeachie Wilbert J. & Kaplan, Matthew (1996). Persistent problems in evaluating college teaching. *AAHE Bulletin*, February, 5, 5-8.
- McNay, Ian (1995). From the collegial academy to corporate enterprise: The changing cultures of universities. In Schuller, T. (Ed.) *The Changing University?* (pp.105-115). Buckingham: Open University Press.
- Meriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertler, Craig A. (1997). *Students as stakeholders in teacher evaluation: Teacher perceptions of a formative feedback model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, Ill. Oct. 15-18.
- Meyer, John W & Rowan, Brian (1977/1991). Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. In Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (Eds.) *The new institutionalism in organizational analysis* (pp.41-62). Chicago and London: The University of Chicago Press, Opprinnelig trykket i *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1992). The structure of educational organizations. In Meyer, John W. & Scott, W. Richard (Eds.): *Organizational environments. Ritual and rationality*, (pp.71-97). Newbury Park: Sage Publications.
- Miller, Judith E., Wilkes, John, Cheetham, Ronald D. & Goodwin, Leonard (1993). Tradeoffs in student satisfaction: Is the “perfect” course an illusion? *Journal on Excellence in College Teaching*, 4, 27-47.
- Miller, Rodney E. (1993). *Institutionalizing music. The administration of music programs in higher education*. Springfield: Charles Thomas Publisher.
- Mills, Janet (2002). Conservatoire students’ perceptions of the characteristics of effective instrumental and vocal tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/4, Summer and Fall, 78-82.
- Mills, Michael & Hyle, Adrienne E. (1999). Faculty evaluation: A prickly pair. *Higher Education*, 38, 351-371.

- Morreale, Joseph C. (1999). Post-tenure review: Evaluating teaching. In Seldin, P. (Ed.) *Changing Practices in Evaluating Teaching* (pp.116-138). Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.
- Moses, Ingrid (1986). Student evaluation of teaching in an Australian university – Staff perceptions and reactions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11(2), 117-129.
- Moses, Ingrid (1996). Assessment and appraisal of academic staff. *Higher Education Management*, 8(2), 79-86.
- Murray, Harry G. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9(2), 117-132.
- Murray, Harry (1996). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal for Academic Development*, 2(1) 8-23.
- Murray, Harry G., Jelley Blake R. & Renaud, Robert D. (1996). *Longitudinal trends in student instructional ratings: Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association. New York, April.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Dr. polit. avhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nerland, Monika & Hanken, Ingrid Maria (2004). *Apprenticeship in late modernity. Trust as a critical but challenged dimension in teacher-student relationships*. Paper presented at the conference Professionalism, Trust and Competence. Oslo University College, Centre for the Study of Professions, 17-19 June 2004.
- Ness, Einar, red. (1974). *Pedagogisk oppslagsbok*. Oslo: Gyldendal.
- Nettl, Bruno (1995). *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Nielsen, Klaus N. (1998). *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated*. Ph.D. Dissertation. Aarhus: Aarhus University, Institute of Psychology.
- Nielsen, Klaus N. & Kvale, Steinar (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. In Nielsen, K. N. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, (pp.17-33). Oslo: Ad Notam Gyldendal,.

- Norges musikkhøgskole (1993). Brev av 06.10.93 fra Direktøren til alle ansatte, timelærere og studentutvalget.
- Norges musikkhøgskole (1995a). Brev av 11.05.95. fra Rektor til alt undervisningspersonale om studentevaluering av undervisning.
- Norges musikkhøgskole (1995b). *Selvevalueringsrapport*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norges musikkhøgskole (2004/2005). *Studentevaluering av undervisning. En håndbok for lærere og studenter ved Norges musikkhøgskole*. Utvalg for utdanningskvalitet. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norges musikkhøgskole (2005). *Studentevaluering av undervisning 2005. Offentlig rapport*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- North, Joan DeGuire (1999). Administrative courage to evaluate the complexities of teaching. In Seldin, P. (Ed.) *Changing Practices in Evaluating Teaching*, (pp.183-193). Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.
- NOU 1988:22. *Med viten og vilje*.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*.
- Olsen, Johan P. (1992). Analyzing institutional dynamics. *Staatswissenschaften und Staatspraxis*, 3(2), 247-271.
- Pascarella, Ernest T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Penny, Angela R. (2003) Changing the agenda for research into students' views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399-411.
- Persson, Roland S. (1994a). Control before shape - on mastering the clarinet: A case study on commonsense teaching. *British Journal of Music Education*, 11, 223-238.
- Persson, Roland S. (1994b). Concert musicians as teachers: On good intentions falling short. *European Journal for High Ability*, 5, 79-91.
- Peters, B. Guy (1999). *Institutional theory in political science. The 'new institutionalism.'* London and New York: Continuum.
- Plasket, Donna Jean (1992). *Training musicians and developing people: Can a music conservatory do it all?* EdD dissertation, Harvard, Mass.: Harvard University.
- Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Presland, Carole (2005). Conservatoire students and instrumental professors: The student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, 22(3), 237-248.

- Ramsden, Paul (1998). Managing the effective university. *Higher Education Research & Development*, 17(3), 347-370.
- Roberts, Brian A. (1991). *A place to play. The social world of university schools of music*. St. Johns: Memorial University of Newfoundland.
- Rowley, Jennifer (1995). Student feedback: a shaky foundation for quality assurance. *Innovation and Learning in Education: The International Journal for the Reflective Practitioner*, 1(3), 14-21.
- Ryan, James, J., Anderson, James A. & Birchler, Allen B. (1980). Student evaluation: The faculty responds. *Research in Higher Education*, 12(4), 317-333.
- Røvik, Kjell Arne (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Salmon, Phillida (1992). *Achieving a PhD. Ten students' experience*. Oakhill: Trentham Books.
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagné, R. M. & Scriven, M. (Eds.) *Perspectives of curriculum evaluation*, (pp.39-83). Chicago: Rand McNally & Company.
- Scriven, Michael (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage Publications, 4th edition.
- Schmelkin, Liora P., Spencer, Karin J. & Gellman, Estelle S. (1997). Faculty perspectives on course and teacher evaluation. *Research in Higher Education*, 38(5), 575-592.
- Seldin, Peter (1989). Using student feedback to improve teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 37, 89-97.
- Seldin, Peter (1993) The use and abuse of student ratings of professors. *Chronicle of Higher Education*, 39(46), A40.
- Seldin, Peter (1999). Current practices – good and bad – nationally. In Seldin, P. (Ed.) *Changing practices in evaluating teaching*, (pp.1-24). Bolton, Mass.: Anker Publishing.
- Selznick, Philip (1957/1997). *Lederskap*. Oslo: Tano Aschehoug. Originalutgave: *Leadership in administration*. New York: Harper and Row.
- Shulman, Lee S. (1989). Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms. In Sergiovanni, T. J. & Noore, J. H. (Eds.) *Schooling for tomorrow. Directing reforms to issues that count*, (pp.166-187). Boston: Allyn and Bacon.
- Smeby, Jens-Christian (1993). *Undervisning ved universitetene*. Rapport 7/93. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Smeby, Jens-Christian (1994). Kvalitetsforbedring i høyere utdanning. *UNIPED*, (2-3), 69-79.

- Smeby, Jens-Christian (2003). Endrede rammebetingelser for universitetene. In Marheim Larsen, I. & Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*, (pp.19-34). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Solbu, Einar (1993). *Det spiller en rolle. Om sammenheng mellom musikerutdanning og musikkformidling*. Oslo: Solum forlag.
- Sosniak, Lauren A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In Howe, M. J. A. (Ed.). *Encouraging the development of exceptional skills and talents*, (pp.149-164). Leicester: BPS Books.
- Stake, Robert E. & Cisneros-Cohernour, Edith J. (2000). Situational evaluation of teaching on Campus. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, Fall, 51-71.
- Stensaker, Bjørn (2000). *Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989-1999*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, rapport 6/2000.
- St.meld. nr. 4 (1988-89). *Langtidsprogrammet 1990-93*.
- St.meld. nr. 40 (1990-91). *Fra visjon til virke. Om høyere utdanning*.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*.
- St.prp.nr. 1 (1993-94). *For budsjetterminen 1994. Om løyving til Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet og tilhørende institusjoner*.
- Studiekvalitetsutvalget (1990). *Studiekvalitet*. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9.juli 1990. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Studentevaluering av universitetsundervisning* (1993). Innstilling fra en komité oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Taebel, Donald K. (1992). The evaluation of music teachers and teaching. In Colwell, R. (Ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 310-329). New York: Schirmer.
- Tiberius, Richard, G. (1986). Metaphors underlying the improvement of teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 17(2), 144-156.
- Tiberius, Richard G. et al. (1989). The influence of student evaluative feedback on the improvement of clinical teaching. *Journal of Higher Education*, 60(6), 665-680.
- Tiberius, Richard G. & Billson, Janet Mancini (1991). The social context of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, Spring, 67-86.

- Tiberius, Richard G. & Flak, Edred (1999). Incivility in dyadic teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 77, Spring, 3-12.
- Trowler, Paul R. (1008). *Academics responding to change. New higher education frameworks and academic cultures*. Buckingham: The Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler og lov om private høyskoler*.
- Vedung, Evert (1997). *Public policy and program evaluation*. New Brunswick, USA: Transaction Publishers.
- Veiviseren* (1994). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Walsh, David J. & Maffei, Mary Jo (1994). Never in a class by themselves: An examination of behaviors affecting the student-professor relationship. *Excellence in College Teaching*, 5(2), 23-49.
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Witcher, Ann E. et al. (2003). *Students' perceptions of characteristics of effective college teachers*. ERIC ED no 482517.
- Wolfe, George William (1990). *Student ratings of college music faculty in contrasting instructional environments: An investigation*. Ed.D. dissertation, Indiana University.
- Woodhouse, David (1996). Quality assurance: international trends, preoccupations and features. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(4), 347-356.
- Wulff, Donald H., Staton-Spicer, Ann Q., Hess, Carla W. & Nyquist, Jody D. (1985). The student perspective on evaluating teaching effectiveness. *ACA Bulletin*, 53, 39-47.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research. design and methods*. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Young, Philip, Delli, Dane A. & Johnson, Leroy (1999). Student evaluation of faculty: Effects of purpose on pattern. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 13(2), 179-190.
- Ödman, Per-Johan (1995). Hermeneutics. In Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education*, (pp. 2579-2586). 2nd ed. Oxford: Pergamon.
- Østerud, Svein (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1-2), 119-130.
- Åberg, Jan-Olof (1997). *Det rationella och det legitima: en studie av utvärderingars teori och praktik*. Dr. avhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

- Ålvik, Trond (1993). Hva vil det si å vurdere? In Ålvik, T. (red.) *Skolebasert vurdering – en innføring*, (pp. 13-25). Oslo: Ad Notam Gyldendal,
- Ålvik, Trond (1999). Askeladden og de gode hjelperne. Perspektiver på evaluering. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (6), 331-342.

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Case-institusjonens evalueringsskjema (2 sider)

Vedlegg 2a: Brev til hovedinstrumentlærerne om deltakelse i prosjektet

Vedlegg 2b: Brev til studentene om deltakelse i prosjektet (2 sider)

Vedlegg 3a: Brev som ble sendt til hovedinstrumentlærerne sammen med transkripsjonen av intervjuet.

Vedlegg 3b: Brev som ble sendt til studentene sammen med transkripsjonen av intervjuet.

Vedlegg 4: Godkjenning underskrevet av deltakende hovedinstrumentlærere og studenter.

EVALUERING AV UNDERVISNINGEN I _____
_____ (fag)

I *FAGLIG INNHOLD*

a) Hva opplever du som positivt med det faglige innholdet i undervisningen?

b) Hva kunne du ønske var annerledes i undervisningen?

(Mer/mindre/noe annet/i tillegg?)

II *DEN SOSIALE/MENNESKELIGE SIDEN AV UNDERVISNINGEN*

a) Hva opplever du som positivt når det gjelder den sosiale/menneskelige siden av undervisningen?

(Atmosfære/stemning på timene, kommunikasjon mellom deg og lærer?)

b) Er det noe du kunne ønske var annerledes?

(Mer/mindre/noe annet/i tillegg?)

Vedlegg 1

III *SAMMENHENG I STUDIET*

Opplever du en sammenheng mellom dette faget/denne undervisningen og andre fag/utdanningen din? (Begrunn gjerne svaret ditt.)

IV *DIN EGEN INNSATS*

Hvordan vurderer du din egen innsats i faget i forhold til de krav som stilles? (Begrunn gjerne svaret ditt.)

V *HELHETSURDERING*

Foreta en helhetsbedømming av faget. 1 er laveste verdi — 10 høyeste. Markér ditt syn ved å sette en ring rundt tallet.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

VI *ANDRE KOMMENTARER/SYNSPUNKTER?*

Oslo, den ...

Kjære [navn på hovedinstrumentlærer]

Takk for at du sa deg villig til å la deg intervju i forbindelse med mitt prosjekt “studentevaluering av hovedinstrumentundervisning.” Jeg vil gjerne forsikre meg om at vi begge har forstått hva din medvirkning innebærer og jeg vil derfor komme med følgende presiseringer. Hvis du har motforestillinger mot noe av det som står nedenfor eller har behov for klargjøringer, ber jeg deg ta kontakt med meg så fort som mulig.

Din medvirkning innebærer at du stiller opp til et intervju som anslagsvis vil ta ca. 1 time. I intervjuet kommer jeg til å stille en del spørsmål omkring ditt syn på studentevaluering av undervisning og eventuelle erfaringer du har med å gjennomføre dette. Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge om hovedinstrumentlærere opplever studentevaluering av undervisning som en hensiktsmessig metode for forbedring av undervisning. Jeg er med andre ord ikke interessert i om du får gode eller dårlige tilbakemeldinger fra studentene, men dine synspunkter på og ev. erfaringer med studentevaluering som metode. Du har full anledning til å la være å besvare spørsmål som du ikke ønsker å gå inn på underveis, eller til å trekke deg. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.

Etter at intervjuet er gjennomført vil jeg skrive ut båndet til tekst. I utskriften vil jeg utelate navn og andre opplysninger som kan spores tilbake til deg. Når jeg er ferdig med undersøkelsen vil båndet bli slettet, og det vil ikke være andre enn du og jeg, og de du selv velger å fortelle det til, som vet at du har medvirket i undersøkelsen.

Når utskriften er ferdig vil du få den tilsendt for godkjenning, og du har da også full anledning til å gjøre endringer i det du har sagt. Min analyse vil bygge på den godkjente utskriften, ikke på lydbåndet. Du har selvsagt også full anledning til å trekke deg fra prosjektet også på dette tidspunktet, hvis du skulle ønske det.

Jeg vil understreke at jeg i denne sammenheng er forsker, ikke kollega. Mine motiver for å gjøre denne undersøkelsen er ikke å “snuse” i hva mine kolleger gjør og ikke gjør i forhold til studentevaluering av undervisningen. Motivet er snarere faglig nysgjerrighet, fordi jeg har oppdaget at det er gjort minimalt av evalueringsforskning knyttet til den spesielle undervisningssituasjon som ene-undervisning på hovedinstrument utgjør. Og skal man få vite om studentevaluering er en hensiktsmessig metode for kvalitetsforbedring av denne type undervisning, så må man spørre dem det gjelder, det vil si lærere og studenter. I første omgang starter jeg altså med lærerne, sannsynligvis 5-8 personer, men jeg vil også gjøre deg oppmerksom på at jeg eventuelt vil utvide prosjektet med en del 2 ved å intervju noen av dine og de andre lærernes studenter for å få det doble perspektivet.

Vennlig hilsen,

Ingrid Maria Hanken

Førsteamanuensis Ingrid Maria Hanken
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 Oslo
Tel. 23367076
email:imhanken@nmh.no

Oslo, den ...

Kjære [navn på student]

For tiden holder jeg på med et forskningsprosjekt om bruk av studentevaluering av hovedinstrumentundervisning som virkemidler til å forbedre undervisningens kvalitet. I den forbindelse trenger jeg *din* hjelp.

Hensikten med prosjektet er å kartlegge hva hovedinstrumentlærere og deres studenter synes om det at studentene skal evaluere undervisningen, hvordan dette eventuelt foregår og hvilke erfaringer man eventuelt har med nytten av det. Grunnen til at jeg er opptatt av dette er at departementet nå stiller krav om at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal gjennomføre studentevaluering av undervisningen. Samtidig må man kunne hevde at hovedinstrumentundervisningen er en ganske spesiell form for undervisning, og jeg mener derfor det er viktig å få fram kunnskap om hvordan hovedinstrumentlærere og deres studenter ser på dette.

Jeg har allerede intervjuet 8 hovedinstrumentlærere, deriblant din lærer, og jeg vil nå gå videre og intervju noen av disse lærernes studenter for å undersøke hvordan dette ser ut fra studentenes perspektiv. Hovedinstrumentlærerne er innforstått med at jeg kommer til å intervju noen av deres studenter, men de vet ikke hvilke, og det kommer de heller ikke til å få vite.

Hvis du sier deg villig til å delta, innebærer det at du lar meg stille deg en del spørsmål rundt dine tanker om og eventuelle erfaringer med å vurdere hovedinstrumentundervisningen. Jeg er med andre ord *ikke* interessert i *hvor fornøyd* du er med den undervisningen du får, men vil bare høre dine synspunkter på dette *at* studenter eventuelt skal evaluere undervisningen.

Intervjuet vil ta ca 45-60 minutter. Du har full anledning til å la være å besvare spørsmål underveis som du ikke ønsker å gå inn på. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Etter at intervjuet er gjennomført vil jeg skrive ut båndet til tekst. I utskriften vil jeg utelate navn og andre opplysninger som kan spores tilbake til deg. Når undersøkelsen er ferdig vil båndet bli slettet, og det vil ikke være andre enn du og jeg, og de du selv velger å fortelle det til, som vet at du har medvirket i undersøkelsen.

Når transkriberingen er ferdig vil du få utskriften tilsendt for godkjenning, og du har da også full anledning til å gjøre endringer i det du har sagt. Du har selvsagt full anledning til å trekke deg fra prosjektet også på dette tidspunktet, hvis du skulle ønske det.

Jeg legger ved en svarslip som jeg ber deg fylle ut og levere tilbake til meg. Jeg håper selvsagt at du sier deg villig til å delta, men hvis du ikke ønsker det, ville jeg sette pris på om

Vedlegg 2b (forts.)

du likevel tok deg tid til å returnere svarslippen, slik at jeg raskest mulig kan spørre noen andre.

Hvis det er noe du lurer på i forbindelse med undersøkelsen kan du gjerne ta kontakt med meg på telefon, på e-mail eller komme til mitt kontor nr. 447 på Majorstua.

Med vennlig hilsen,

Ingrid Maria Hanken

Fra(navn)

- Ja, jeg vil la meg intervju, og du kan kontakte meg på tlf./email:for å avtale et tidspunkt.
- Ja, jeg vil la meg intervju, og jeg tar kontakt med deg for å avtale et tidspunkt.
- Nei, jeg ønsker ikke å delta i undersøkelsen.

(Legg slippen i vedlagte konvolutt og lever den i administrasjonen på et av studiestedene eller legg den i lærerposthylle 447 i 1.etasje, studiested Majorstua)

Oslo, den

Kjære [navn på lærer]

Her kommer en utskrift av intervjuet. Som du ser har jeg gjort en forsiktig tilpasning til skriftspråk, siden dette er noe som skal leses og ikke høres. Sjekk at jeg ikke har frarøvet deg noen nyanser! Jeg har også omskrevet/tatt ut det du sier som kan spores tilbake deg som person/[instrument-]lærer. Sjekk at ikke noe vesentlig er blitt borte i prosessen!

Der hvor du måtte ønske å gjøre noe med teksten, kan du enten endre og stryke direkte i teksten, eller markere med tall og skrive på løse ark/baksiden for å få bedre plass.

Hvis det er avsnitt som i og for seg er OK, men som du av forskjellige grunner ikke ønsker at jeg skal referere til eller sitere, kan du bare markere dem tydelig. Jeg vil gjerne la dem stå i den utskriften jeg jobber med for å få sammenhengen i ditt resonnement, men jeg vil selvsagt ikke henvise til disse avsnittene eller sitere dem hvis du ønsker å holde dem utenfor offentligheten.

Når jeg har fått tilbake dine korrigeringer lager jeg en ny versjon. Du vil så få en kopi av den nye versjonen, og jeg kommer til å be om din skriftlige bekreftelse på at jeg kan benytte utsagn fra den i *faglige* sammenhenger, bl.a. i publisering av ev. artikkel eller liknende om temaet. Hvis du lurer på noe må du bare ta kontakt.

Takk igjen for at du tok deg tid. Jeg fikk en masse verdifulle innspill!

Mange hilsener fra

Ingrid Maria Hanken

Oslo, den

Hei [studentens navn],

Her finner du en utskrift av intervjuet. Som du vil se har jeg gjort en forsiktig tilpasning til skriftspråk, siden dette er noe som skal leses og ikke høres. Sjekk at jeg ikke har frarøvet deg noen nyanser!

Der hvor du ønsker å forandre teksten, kan du enten endre og stryke direkte i teksten, eller markere med tall og skrive på løse ark/baksiden for å få bedre plass. Hvis det er avsnitt som i og for seg er OK, men som du ikke ønsker at jeg skal referere til eller sitere, kan du bare markere dem tydelig. Jeg vil gjerne la dem stå i den utskriften jeg jobber med for å få sammenhengen i ditt resonnement, men jeg vil selvsagt ikke henvise til disse avsnittene eller sitere dem hvis du ønsker å holde dem utenfor offentligheten.

Når jeg har fått tilbake dine korrigeringer lager jeg en ny versjon med tydelige markeringer av de avsnitt du eventuelt ikke ønsker at jeg skal bruke utad. Du vil få en kopi av den nye versjonen, og jeg kommer til å be om din skriftlige bekreftelse på at jeg kan benytte utsagn fra den i *faglige* sammenhenger, bl.a. i publisering av ev. artikkel eller liknende om temaet. Hvis du lurer på noe må du bare ta kontakt.

Jeg vil sette stor pris på om du kan gi meg en tilbakemelding på utskriften så fort som mulig. Hvis du lurer på noe må du bare ta kontakt.

Takk igjen for at du tok deg tid. Jeg fikk en masse verdifulle innspill!

Mange hilsener fra

Ingrid Maria Hanken

Godkjenning

Jeg godkjenner at det i faglige sammenhenger kan refereres til og siteres fra transkripsjonen av intervjuet med meg, under forutsetning av at vanlige forskningsetiske regler blir ivaretatt, herunder at min identitet blir beskyttet.

Oslo den....

(navn)

