



FHS Krigsskolen

Bacheloroppgave

En kvalitativ dokumentanalyse av emneevalueringene på
Krigsskolen

– En studie av emneevalueringprosessen ved FHS/KS –

av

Kandidatnummer 13 og 39 – gruppenummer 23

Lvert som en del av kravet til graden:

**BACHELOR I MILITÆRE STUDIER MED FORDYPNING I LEDELSE OG
LANDMAKT**

Antall ord: 14620

Innlevert: April 2022

Godkjent for offentlig publisering

Publiseringsavtale

En avtale om elektronisk publisering av bachelor/prosjektoppgave

Kadettene har opphavsrett til oppgaven, inkludert rettighetene til å publisere den.

Alle oppgaver som oppfyller kravene til publisering, vil bli registrert og publisert i Bibsys Brage når kadettene har godkjent publisering.

Opgaver som er graderte eller begrenset av en inngått avtale vil ikke bli publisert.

Vi gir herved FHS Krigsskolen rett til å gjøre denne oppgaven tilgjengelig elektronisk, gratis og uten kostnader	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei
Finnes det en avtale om forsinket eller kun intern publisering? (Utfyllende opplysninger må fylles ut)	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nei
Hvis ja: kan oppgaven publiseres elektronisk når embargoperioden utløper?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nei

Plagiaterklæring

Vi erklærer herved at oppgaven er vårt eget arbeid og med bruk av riktig kildehenvisning.

Vi har ikke nyttet annen hjelp enn det som er beskrevet i oppgaven.

Vi er klar over at brudd på dette vil føre til avvisning av oppgaven.

Dato: 18/04/2022

Rosvold, Kristin

Kadett, signatur

Kvam-Hansen, Vemund

Kadett, signatur

Forord

Arbeidet med bacheloroppgaven startet i det små høsten 2021 med å finne et tema vi begge var interessert i og ville utforske videre. Vi brukte ikke lang tid på å finne ut av dette, og kunne starte arbeidet med å finne relevant litteratur og utforske kilder om temaet. Arbeidet med oppgaven har vært krevende og lærerikt, og vi sitter nå igjen mye kunnskap om et fagfelt vi fra før hadde liten kunnskap om fra før.

Selv om relevansen kan virke snever opp mot profesjonen, ser vi koblingen mellom oppgaven og det arbeidet som møter oss fra 1. august 2022. Vi har utviklet vår evne til å tenke og utrykke oss analytisk og kritisk, og har tilegnet oss kunnskap som vil være relevant i enhver stilling vi kommer til å få i fremtiden.

Takk til medkadetter for gode diskusjoner og nyttige innspill. Takk til familie og venner for oppmuntring og motiverende ord under arbeidet med oppgaven.

Sist vil vi takke vår veileder Kjetil Enstad for god veiledning og diskusjon.

Oslo, Krigsskolen, 18-04-2022

Kristin Rosvold

Vemund Kvam-Hansen

Sammendrag

Kadettene har en sentral rolle i kvalitetssikringssystemet på Krigsskolen. Når KS skal vurdere og revidere emnene vektlegges kadettenes vurderinger i emneevalueringene. Disse vurderingene får ringvirkninger gjennom hele kvalitetssikringsprosessen. Med utgangspunkt i denne kunnskapen har denne oppgaven søkt å svare på problemstillingen: *Gir emneevalueringene et godt grunnlag for å vurdere endringer i emner på Krigsskolen?*

Gjennom Haraldsens fire svakheter (1999, ss. 156-161) har vi identifisert styrker og svakheter i emneevalueringene på KS som har gitt oss grunnlaget for å kunne vurdere emneevalueringenes validitet. Drøftingen viste at den statistiske validiteten synker i løpet av utdanningsperioden til kadettene, og ved siste gjennomførte emne for kull 18-21 (Fleischer) var svarprosenten på 27% (Tabell 1). Videre har drøftingen funnet at emneevalueringene kan ha lav innholdsvaliditet, blant annet på bakgrunn av at spørsmålene ofte har flertydige begreper og utydelige spørsmålsformuleringer.

Vi konkluderer med at emneevalueringene kan gi et godt grunnlag for å vurdere endringer i de emner hvor svarprosenten er høy (over 50%), mens oppgaven har vist at svarprosenten lavere enn dette vil være vanskelig å argumentere for å basere endringer på. Dette er spesielt ved at det er en negativ utvikling i svarprosenten fra første- til tredje året. Selv om vi ikke har konkludert med at innholdsvaliditeten er lav i emneundersøkelsene, er dette en faktor som FHS og KS må være kjent med i videre utviklingen emneevalueringene.

De primære områdene vi har identifisert for forbedring samsvarer med Haraldsens tips til forskeren (KS) for hvordan lette den kognitive prosessen for respondenten. KS må sørge for at kadetten forstår begrepene det stilles spørsmål om, hen må vite hva slags opplysninger som skal danne svargrunnlaget og kadetten må vite hvilke karakteristikk eller skalaer som skal nyttes ved besvarelse av spørsmålet. Vår anbefaling til KS er å i større grad følge disse tipsene, som vil kunne heve innholdsvaliditeten i emneevalueringene.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
Bilder	vi
Tabeller	vi
Forkortelser.....	vii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensninger	2
1.4 Metode	2
1.5 Kildekritikk.....	3
2 Teori	5
2.1 Emneevalueringprosessen ved KS	5
2.2 Spørreskjemalogikk	8
2.2.1 Spørreskjemautforming	8
2.2.2 Fire hovedtyper svakheter i spørreskjemaer	9
2.3 Spørsmålsformulering	10
2.3.1 Definisjonsmakten av begreper	11
2.3.2 Språklige belastninger	12
2.3.3 Double-barreled questions	12
2.4 Svaralternativene	12
2.4.1 Svarformater	12
2.4.2 Avrunding av svar	13
2.4.3 Antall svaralternativer	14
2.4.4 Positivity bias	14

2.4.5 Satisficing	14
2.5 Den kognitive prosessen	15
2.5.1 De fire fasene	15
2.5.1 Haraldsens tre prinsipper	17
2.6 Validitet i spørreundersøkelser	18
3 Drøfting	19
3.1 Svakheter i Spørreskjemaer	20
3.1.1 Spørsmålsformulering	20
3.1.2 Språk	26
3.1.3 Svaralternativer	29
3.1.4 Spørsmål som påvirker svarene	32
3.2 Helheten	34
3.2.1 Innledning og åpningsspørsmål	34
3.2.2 Overload	36
3.2.2 Validitet	37
3.3 Oppsummering	38
4 Konklusjon	40
Litteraturliste	42
Vedlegg 1: Emneevalueringsmal FHS	1
Vedlegg 2: Emne- og evalueringsprosessen ved FHS/KS	1
Vedlegg 3: Mal for emnerapportering Forsvarets høgstole	1

Bilder

Bilde 1: LED2201 V2021 Spørsmål 9 Resultat	23
Bilde 2: Spørsmål 8 fra FHS emneevaluering MAL	28
Bilde 3: MILM 1106 H2021 Spørsmål 4 Resultat	30
Bilde 4: LED2201 V2021 Spørsmål 7 Resultat	33
Bilde 5: Emneevaluering MAL innledning.....	35
Bilde 6: Spørsmål 1 Emneevaluering MAL.....	35

Tabeller

Tabell 1: Svarprosent emneevaluering utgitt på KS 2019-2022.....	38
--	----

Forkortelser

DISM – Duke Initiative on Survey Methodology

FHS – Forsvarets Høgskole

KS – Krigsskolen

LTP – Langtidsplan for Forsvarssektoren

LUB – Læringsutbyttebeskrivelse

NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

OMT – Ordning for militært tilsatte

PUS – Programutviklingsseminar

SSB – Statistisk sentralbyrå

UHL – Utdannings- og høyskoleloven

URE – Utdanningsreformen

1 Innledning

Som en konsekvens av både Ordning for militært tilsatte (OMT), strukturreformen i universitets- og høyskoleloven (UHL), og en forhøyet oppmerksomhet rundt effektivisering av offentlig sektor kommer både McKinsey-rapporten og langstidsplan for forsvarssektoren (LTP) 2015 frem til at en reform av utdanningsvirksomheten i Forsvaret var tidsmodent (McKinsey, 2015, s. 67; NOU 2015:1, 2015, s. 279; Lackner, 2019; Prop. 151 S (2015-2016), s. 94). En av endringene som blir foreslått i rapportene er å etablere fellesemner på tvers av de forskjellige krigsskolene ved Forsvarets Høgskole (FHS). Dette førte til store endringer på utdanningsprogrammet ved FHS, herunder Krigsskolen.

Som en leverandør av bachelor- og master-utdanninger er FHS underlagt UHL, og de må derfor sikre kvaliteten i utdanningen gjennom et lovpålagt kvalitetssikringssystem (universitets- og høyskoleloven, 2005). FHS bruker dette systemet som et styringsverktøy for å «legge til rette for kontinuerlig utvikling av utdanningskvaliteten» (Vedlegg 2, s. 1).

1.1 Bakgrunn

UHL (2005) sier i §1-6 at: «Universiteter og høyskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring som skal sikre og videreutvikle kvaliteten i utdanningen.

Studentevalueringer skal inngå i systemet for kvalitetssikring [vår utheving]». FHS er dermed lovpålagt til å integrere kadettene i kvalitetssikringssystemet.

En av metodene FHS bruker for å kvalitetssikre utdanningen er gjennom emneevalueringsprosessen. Her benyttes emneevalueringene som et verktøy for å samle inn kvantitative data om kadettens opplevelse av gjennomført emne. På KS blir disse gjennomført av kadettene etter hvert fullførte emne, og er utformet etter en standardisert mal (Vi viser her til «Emneevalueringsprosessen» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 18.03.2022)). Ved å ha en standardisert mal ønsker FHS å sikre et likt vurderingsgrunnlag for emnene og lettere bruke det som et styringsverktøy for FHS-ledelsen (Vi viser her til «Kvalitetsplattformen» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 18.03.2022)). Dette fordi man vil kunne sammenligne på tvers og over tid (H. Krogstad, personlig kommunikasjon, 13.01.2022).

I den standardiserte malen gis det lite rom for at emneansvarlig kan legge til emnespesifikke spørsmål. Vi stiller oss dermed spørrende til om emneevalueringene gir

valide data for å vurdere endringer i det spesifikke emnet. Krigsskolen selv sier at det i varierende grad er god nok respons på de formelle evalueringene som blir gitt til kadettene. De forklarer dette med at kadettene kan oppleve en *overload*, og at det er en generell oppfatning blant kadettmassen at tilbakemeldinger og innspill ikke følges opp (Vi viser her til «Årsrapport for FHS Krigsskolen 2020-2021, s. 10» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 07.04.2022)).

Spørreskjemametodikk er et veletablert fagfelt som viser at det er en vitenskap i det å utforme, gjennomføre og analysere spørreskjemaer. Dette får oss til å spørre oss om hvordan utformingen av emneevalueringene ved FHS KS er rasjonalisert, om utformingen fører til en lavere validitet i resultatet, og om resultatene er belegg nok til å gjennomføre endringer i emnene.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven vil undersøke følgende problemstilling:

Gir emneevalueringene et godt grunnlag for å vurdere endringer i emner på Krigsskolen?

1.3 Avgrensninger

Oppgaven vil ikke drøfte emneevalueringprosessen eller kvalitetssikringssystemet ved FHS. Vi vil ikke se på maler for emneevaluering eller resultater fra før 2019.

1.4 Metode

Det mest sentrale området vi vil undersøke i denne oppgaven er hvordan utformingen av spørsmålene og språket i emneevalueringene påvirker undersøkelsens validitet.

Hvilken metode har vi brukt, og hvilket belegg har den?

For å svare på oppgavens problemstilling vil vi gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse. Ifølge Larsen (2017) er en dokumentanalyse en metode som går grundig til verks ved å systematisere, kategorisere, registrere og analysere dets innhold (s. 120). Dokumentanalyse kan bruke dokumentene til både objekter og kilder i forskningen (Larsen, 2017, s 120). Grønmo (2004) støtter dette med at «kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og

registrering av data som er relevante for problemstillingen på det aktuelle studiet» (Grønmo, 2004 sitert i Sander, 2022).

Hvordan skal vi bruke metoden (anvendt metode)?

Vi vil først se på hvilken rolle emneevalueringene spiller i kvalitetssikringsprosessen ved KS, og hvilke ringvirkninger resultatene har for emnerapporten, kvalitetsrapporten og hos FHS styret. Dette er for å stadfeste hvor langt resultatene fra emneevalueringene har påvirkningskraft oppover i systemet, og hvilke konsekvenser det kan ha å basere endringer på disse resultatene hvis de ikke er valide.

Den teoretiske redegjørelsen tar for seg sentrale prinsipper forskeren bør være kjent med ved utarbeidelsen av undersøkelsen. Ved å sette emneevalueringene opp mot relevante prinsipper og typiske *fallgruver*, vil emneevalueringenes forbedringspotensialer synliggjøres, og undersøkelsenes validitet vil kunne vurderes. I tillegg til å se på det som direkte inngår i emneevalueringene, vil vi også se på andre faktorer som har påvirkning på emneevalueringenes resultater. Ved å se på det helhetlige bildet rundt emneevalueringprosessen vil vi kunne stadfeste hvor godt grunnlag KS har for å vurdere endringer i emnene.

I drøftingen bruker vi også teori som er relevant og som fungerer som analyseverktøy sammen med kildene (Johannessen et.al, 2016, s. 98). Emneevalueringene som en primærkilde brukes som grunnlag for kvalitetsrapportene gjennom emnerapportenes analyse av resultatene. Spørsmålet her blir i hvilken grad emneevalueringene kan produsere valide data. Ut ifra teorien vil vi bruke en hensiktsmessig struktur for å drøfte problemstillingen.

Emneevalueringene er både objektet og kilden for oppgaven. Ved å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse av evalueringene sett opp mot prinsipper fra teori om spørreskjematikk vil vi kunne svare på problemstillingen.

1.5 Kildekritikk

Opgaven har basert seg på teori, samt kvalitets- og årsrapportene som bakgrunn for å drøfte malen og emneevalueringene, med resultater. Vi har ikke gjennomført en undersøkelse blant kadettene. En undersøkelse blant kadettene ville gitt oss mer detaljerte data på kadettenes opplevelse av undersøkelsene, hvor tungt de *veker* svarene sine og

hvordan de tolker de ulike spørsmålene, samt om det er en korrelasjon mellom undersøkelsens utforming og den synkende svarprosenten gjennom de tre årene. Således ville en slik undersøkelse styrket gyldigheten til konklusjonen i oppgaven, men fordi problemstillingen kan besvares med utgangspunkt i teori og tilgjengelige kilder har vi ikke gjennomført en slik undersøkelse med hensyn til tid og ressurser.

For å finne frem til gode kilder på feltet begynte vi med å søke blant de anerkjente institusjonene på fagfeltet. Her finner vi blant annet Oxford University som samler verdensledende forskere og forfattere på fagfeltet i boken *The Oxford Handbook of Polling and Survey Methods* (2018). Store deler av det som er skrevet om teorien og forskningen på fagfeltet er skrevet på engelsk, og vi så behovet for å benytte oss av en norsk-skrevet bok om metodikken for å unngå feiltolkninger og misvisende oversettelser. Gustav Haraldsen (1999) er en anerkjent forsker og forfatter på fagfeltet i Norge, og arbeidet som seksjonsleder hos SSB mens han skrev boken *Spørreskjemametodikk* (s. 7). Denne blir hyppig brukt av Johannessen et.al. i deres *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2016). Vi finner også at flere av Haraldsens poenger og prinsipper samsvarer med det vi leser i litteratur fra blant annet *The Psychology of Survey Response* (2000), (DISM) *Duke Initiative on Survey Methodology* (2020), og *The Oxford Handbook of Polling and Survey Methods* (2018).

En god del av teorien vi har brukt i oppgaven er fra relativt gamle bøker og kilder, som *Handbook of Survey Research* fra 1983, *The Psychology of Survey Response* fra 2000 og Haraldsens *Spørreskjemametodikk* fra 1999. Det har siden 1983 og 1999 vært store endringer i bruken av spørreskjemaer i samfunnet, og teoriens gyldighet i dag kan stilles spørsmålsteget ved. Allikevel finner vi referanser til Haraldsen i Johannessen et.al. sin *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* fra 2016, og referanser til Roger Tourangeaus forskning i *The Oxford Handbook of Polling and Survey Methods* fra 2018. Roger Tourangeau er en veletablert forsker på survey-fagfeltet, og skrev sammen med Lance J. Rips og Kenneth Rasinski boken *The Psychology of Survey Response* (2000) som ble utgitt av Cambridge University Press. Ettersom vi ønsket å utforske hvordan emneevalueringens utforming kan påvirke kadettens respons, ble *The Psychology of Survey Response* en naturlig kilde å bruke.

En del av kildegrunnet for drøftingen er informasjon om emneevalueringprosessen på KS og kvalitetssikringssystemet på FHS, samt resultater fra emneevalueringene på KS,

som ligger på FHS sin SharePoint. Dette gjør det vanskelig å etterkomme krav om etterprøvnbarhet da det kun er interne som har tilgang til dette.

Det kan åpenbart være andre perspektiver på fagfeltet vi kunne diskutert som en del av teorigrunnlaget og andre kilder vi kunne valgt å bruke, men vi har vurdert at de utvalgte kildene gir det beste grunnlaget for å drøfte problemstillingen vår.

2 Teori

2.1 Emneevalueringprosessen ved KS

Vi vil nå se på hvordan emneevalueringprosessen som en del av kvalitetssikringssystemet på KS foregår.

Kadettene har en aktiv rolle i det kvalitative evalueringarbeidet av emnene på KS. I emneevalueringarbeidet er det tre primære roller, hvorav den ene er en *emnekadett* som bekles av en kadett fra kullet som gjennomfører emnet (Vedlegg 2, s. 1).

Emneevalueringprosessen deles inn i fire faser, hvor emnekadetten har en rolle i de tre første fasene. Første fase er emnegjennomføring, inkludert emneutvalgsmøter og avsluttende vurdering.

Andre fase er en formell evaluering av emnet som gjennomføres ved at kvalitetsmedarbeider sender ut emneevalueringen til kadettene på vegne av emneansvarlig (Vedlegg 2, ss. 1-2). Denne emneevalueringen skal følge en standardisert mal, hvor det gis mulighet for at emneansvarlig kan legge til ett til to emnespesifikke spørsmål (Vedlegg 1, s. 5). De spørsmålene emneansvarlig ønsker at skal legges til sendes til kvalitetsmedarbeider som kan komme med innspill på spørsmålsformuleringen før undersøkelsen blir sendt til kadettene, som også samler inn resultatene i etterkant (Vedlegg 2; H. Krogstad, personlig kommunikasjon, 11.04.2022).

Den tredje fasen er et emneevalueringsmøte hvor emneansvarlig, emnekadett, programansvarlig og kvalitetsmedarbeider er faste deltagere. Møtet dreier seg i stor grad om resultatene av emneevalueringen. Dette er muligheten emneansvarlig og emnekadett har til å belyse de områder og faktorer som ikke fremgår av resultatene, og er en anledning til å diskutere sentrale aspekter ved emnet (Vedlegg 2, s. 2).

Den fjerde fasen er emnerapportering. Emnerapporteringen skjer i form av en emnerapport fra emneansvarlig som skrives etter en standardisert mal. Denne tar blant annet for seg kadettens evaluering av emnet og evalueringsmøtet som har blitt avholdt. I Vedlegg 2

leser vi på side 2 under punktet «Emnerapportering» at rapporteringen har til hensikt å «avdekke eventuelle forbedringspunkter og for stadig utvikling av emnet og utdanningen». Emnerapporten er delt inn i fire hovedpunkter: «1. Oppfølging fra tidligere evaluering – vurdering av kvalitetsforbedrende tiltak fra foregående år. 2. Oppsummering av kadettene evaluering av emnet. 3. Evaluering av årets gjennomføring. 4. Forslag til utviklings- og endringstiltak i emnet» (Vedlegg 3). Under punkt tre spesifiseres det at «Emneansvarlig skal på bakgrunn av kadettene individuelle vurdering og emneevalueringsmøtet, samt emnets bidragsyttere; faglærere, kullsjef, øvingsledere- gi en vurdering av gjennomføringen». Under punkt fire leser vi at «på bakgrunn av evaluering av gjennomføringen og avdekking av eventuelle forbedringspunkter, gir emneansvarlig en redegjørelse for hvilke faglige og pedagogiske endringer som foreslås gjort» (Vedlegg 3). Emnerapporten leveres til programansvarlig og kvalitetsmedarbeider, og er grunnlaget for endringer som vurderes i emnet og studieprogrammet. Etter avlevert rapport blir konklusjonene og videre utvikling av emnet tatt opp på og behandlet i et emnerapportmøte. Siden 1. januar 2020 har det blitt gjennomført faste programutviklingsseminarer (PUS), PUS1 og PUS2. PUS1 fokuserer blant annet på evaluering av emnegjennomføringer i siste semester og behov for justeringer og endringer, mens PUS2 er fremleggelse av emner for det kommende semesteret. Emnerapporten fra emneansvarlig er en del av datagrunnlaget for å vurdere endringer i emnet eller i programmet som gjøres på PUS1 (Vi viser her til «Kvalitetsrapport for Krigsskolen studieåret 2019-2020» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 11.04.2022)). Det er derfor interessant å utforske den emneansvarliges datagrunnlag for å foreslå mulige endringer i emnet.

KS utarbeider årlig en årsrapport som blant annet presenterer kvalitetsvurderingen rundt utdannelsen KS tilbyr. Årsrapporten skal under punktet «Programkvalitet» gi en overordnet vurdering av om «Studieprogrammets innhold og oppbygning er tilpasset læringsutbyttet» og «undervisnings-, lærings- og vurderingsformer er tilpasset læringsutbyttet og at de er tilrettelagt for studentaktiv læring» (Vi viser her til «Årlig rapportering til styret ved Forsvarets Høgskole» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 12.04.2022)). Emne- og programevalueringene, evaluering av praksiser, samt emne- og programrapporter er blant kildene som skal være grunnlaget for vurderingen. Årsrapportene fra de ulike skolene er grunnlaget den samlede rapporten kvalitetslederen i FHS skal levere til styret i årets siste styremøte. Når styret har behandlet rapporten gis føringer for kvalitetsarbeidet og prioriteringene for det kommende året, og

rapporten inngår i sjef FHS sin årsplan. Kvalitetsrapporten har med andre ord mulighet til å ha stor innflytelse på programutviklingen og kvalitetsarbeidet på KS for det kommende året (Vi viser her til «Årlig rapportering til styret ved Forsvarets Høgskole» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 12.04.2022)).

I Kvalitetsrapporten for 2019-2020 presenteres det under *punkt 6.1 Emnegjennomføringer* forslag til endringer som er identifisert i studieprogrammene. I punkt 6.1.1 i samme rapport leser vi at «Utfordringer identifisert i kadettevalueringer og dokumentert i emnerapporter etter to gjennomføringer, ligger til grunn for en revisjon av emnets helhet, og plan for neste gjennomføring» (Vi viser her til «Kvalitetsrapport KS 2019-2020, s. 7» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 12.04.2022)). Det er tydelig at den emneansvarliges emnerapport har stor innflytelse på endringer som vurderes foretatt i emnet på høyere nivå. Siden resultatene av emneevalueringen er en stor del av datagrunnlaget for den emneansvarliges forslag til endringer, er det åpenbart at undersøkelsene er av stor betydning.

I vedlegg 2 leser vi at «både emneansvarlig og kvalitetsarbeider i tillegg til kadettene selv, har ansvar for å bidra til en god kultur for deltakelse i evaluerings- og tilbakemeldingsprosesser, og for å motivere til dette» (s. 2). Spørreundersøkelsene kadettene besvarer er en viktig del av arbeidet med å komme frem til eventuelle forbedringspunkter, og derfor er det også viktig at kadettene motiveres til og gjennomfører evaluering av emnene for å sikre høy nok svarprosent, og med det representative data. I Årsrapporten for FHS KS fra skoleåret 2020-2021 leser vi at «Det er i varierende grad tilstrekkelig respons på formelle evalueringer som sendes kadettene. En sannsynlig årsak til dette kan være opplevelsen av for mange evalueringer å besvare, og en generell opplevelse av at tilbakemeldinger og innspill ikke følges opp» (Vi viser her til «Årsrapport for FHS Krigsskolen 2020-2021, s. 10» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 18.04.2022)).

FHS sine rutiner for tilbakemelding til kadettene i forbindelse med emneevalueringer sier at emneansvarlig skal orientere neste kull med kadetter om de endringene som har blitt fortatt siden siste gjennomføring av menet på bakgrunn av tidligere emneevalueringer. I de tilfellene dette ikke skjer kan dette bidra til å skape en oppfatning hos kadettene om at tilbakemeldinger til emneansvarlig eller om emnet ikke har noen effekt, og motivasjonen for å gi utfyllende, gode tilbakemeldinger kan synke (Vi

viser her til «Emneevalueringer» publisert på FHS sin SharePoint (Personlig kommunikasjon, 06.04.2022).

Nå som vi er kjent med hvilken rolle emneevalueringene har i kvalitetssikringsprosessen, vil vi se på hvordan en god spørreundersøkelse utformes, og hvilke fallgruver man må unngå.

2.2 Spørreskjemalogikk

Det er mange faktorer som kan påvirke resultatene på en undersøkelse, og forskerens valg av type spørreskjema er en av dem. Johannessen et.al. (2016) beskriver tre ulike måter å utforme et spørreskjema på; prekodete, åpne og semistrukturerte spørreskjemaer (s. 261). Et prekodet spørreskjema har oppgitte svaralternativer på alle spørsmålene, mens respondenten i et åpent spørreskjema skal skrive ned sine egne svar. Det semistrukturerte spørreskjemaet inkluderer både prekodete og åpne spørsmål, som gjør at forskeren kan få mer utdypende svar der det er behov. Det semistrukturerte spørreskjemaet vil ta litt lenger tid å besvare enn et prekodet, men kortere tid enn et åpent spørreskjema (Johannessen et.al., 2016, s. 261).

2.2.1 Spørreskjemautforming

Spørreskjemautforming har av Haraldsen (1999) blitt kalt en formidlingskunst (s. 25). Med dette så mener han at et hvert spørreskjema må forstå hvem som er publikummet og formes deretter. Dette støttes også opp av Sheatsley (1983, s. 196), som mener at det å stille spørsmål som en respondent ikke har forutsetninger til å svare på bare vil produsere invalide data uten noen verdi. Rekkefølgen spørsmålene stilles i har også en effekt på hvilken interesse og motivasjon respondenten har for å svare (Sheatsley, 1983, s.220). Videre skriver han at man ikke kan lage en regel for rekkefølger på spørsmålene, for som sagt tidligere må hver enkelt undersøkelse formes etter publikummet, men noen generelle normer burde følges.

Det første som møter respondenten burde være en innledende tekst som setter stemningen og som et minimum gir respondenten svar på hvem spørreskjemaet er laget for og hva det handler om (Sheatsley, 1983, s. 220). Første spørsmål burde være et enkelt spørsmål for å gjøre respondenten klar for de neste spørsmålene. Dette spørsmålet burde være ikke-truende, med det så må mener Sheatsley (1983) at det ikke skal koste noe å svare på det (s. 220). Spørsmål som koster noe å svare på kan være personlige spørsmål som omhandler

kjønn, rase og familie. Den psykologiske effekten et vanskelig spørsmål kan ha i starten av spørreundersøkelsen er at respondenten går i forsvarsmodus, eller vegrer seg for å svare på flere spørsmål fordi man har blitt satt ut i starten, eller man føler seg utrygg i den rammen man svarer på dem (Sheatsley, 1983. s. 220).

Generelt så burde spørsmålene som stilles følge en logisk rekkefølge. Med dette mener man at det foregående spørsmålet leder inn i det neste. Spørreundersøkelser hvor spørsmålene hopper rundt og ikke følger noe logisk mønster blir fort utydelig og rotete for respondenten, og det kan også føles som at man svarer på de samme spørsmålene om igjen når oppfølgingsspørsmålet ikke kommer rett etter på. (Sheatsley, 1983, s. 221).

Sist så mener Sheatsley at man skal være nøye med hvordan man kategoriserer spørsmålene sine. Hvis man starter en spørsmålssekvens så skal man gjøre seg ferdig med alle innenfor samme kategori før man går videre. Dette kan ses opp mot at rekkefølgen på spørsmålene burde være logisk. Og at det å kategorisere spørsmålene vil gi respondenten et pusterom i ny og ne slik at hen kan summe tankene sine, og derav er i best stand til å svare på nye spørsmål i en annen kategori. Videre mener Sheatsley at man skal være nøye med hvordan man stiller spørsmålet. Spørsmålene burde gå fra det generelle til det spesielle, og legge til rette for at respondentene som svarer slik at de neste spørsmålene ikke er relevante for dem, kan hoppe over disse og gå videre i undersøkelsen (Sheatsley, 1983, ss. 221-222).

2.2.2 Fire hovedtyper svakheter i spørreskjemaer

For å sikre en godt utformet undersøkelse med gode spørsmål lønner det seg å være kjent med de typiske *fallgruvener*. Ifølge Haraldsen (1999, ss. 156-161) er det fire hovedtyper svakheter som går igjen. Den første hovedtypen svakhet er spørsmålsformuleringen. Spørsmålene kan ofte være for generelle som gjør det utfordrende for respondenten å forstå ord og uttrykk slik forskeren har ment. Ved bruk av generelle begreper og ord vil respondentene mest sannsynlig tolke ordene ulikt, og med det svare på forskjellige ting. Der spørsmålene er for generelle kan det også være vanskelig for respondenten å vite hvilken informasjon hen skal ta med i sitt svar (Johannessen et.al. 2016, s. 263).

Forskerens akademiske utdanning og fagsjargong er den andre typen svakhet som trekkes fram av Johannessen et.al. (2016, s. 265). For forskeren er det lett å bli blind på eget språk og terminologi når man selv jobber med og bruker det hver dag. Det er viktig at forskeren

er bevisst respondentens kunnskap og kompetanse, og at man tar dette i betraktning under utarbeidelsen av spørreskjemaene. Selv om respondenten er utdannet eller jobber innen samme fagfelt, må man være bevisst på at respondenten kan ha et annet vokabular, og derfor bruke ord og begreper man er sikker på at respondenten vil forstå på samme måte som en selv. Da er sannsynligheten for at respondenten vil tolke spørsmålet riktig, større. Svaralternativene er den tredje hovedtypen svakheter ved spørreskjemaer. Det er viktig at alternativene er gjensidig utelukkende (Johannessen et.al., 2016, s. 266). Gjensidig utelukkende vil si at svaret til respondenten ikke faller under to forskjellige alternativer. Ved å sørge for at svaralternativene er gjensidig utelukkende vil forskeren lettere kunne analysere data, og det er fjernet en feilkilde fra forskningen (Johannessen et.al., 2016, s. 266). Det viktig å være bevisst at man med forhåndsbestemte kategorier kan gå glipp av informasjon som kan være relevant for analysen.

At spørsmålene eller svaralternativene er formulert slik at de påvirker svarene er den fjerde hovedtypen svakhet som trekkes fram av Johannessen et.al. For forskeren betyr dette at man må unngå ledende spørsmål som kan påvirke hvordan respondenten svarer (Johannessen et.al., 2016, s. 267). For eksempel kan respondenten tilpasse svaret sitt i sosialt ønskelig retning dersom respondentens egentlige svar ikke er det *sosialt akseptable* svaret på spørsmålet blant svaralternativene. Det viktig at spørsmålene ikke formuleres slik at respondenten tilpasser eller endrer svaret sitt i sosialt ønsket retning, da dette kan føre til underrapportering av de svarene som er mindre sosialt akseptert, og overrapportering av de som er sosialt akseptable (Tourangeau et.al., 2000, s. 257).

I tillegg må man unngå å stille spørsmål som er i ubalanse. At spørsmål er i ubalanse vil si at det er enten utelukkende positivt eller negativt ladet. Et balansert spørsmål har enten både den positive og negative vektningen av spørsmålet, eller ingen av dem. Johannessen et.al beskriver begrepet *ja-ssing* som brukes om spørsmål som kun er positivt ladet, hvor de ser «en tendens til at respondenter vil svare mer positivt enn hvis spørsmålene er balansert» (Johannessen et.al. 2016, s. 267).

2.3 Spørsmålsformulering

Valgene man tar rundt ord, uttrykk og begreper i spørsmål må være velvalgte. Haraldsen (1999, s. 123) mener det er tre ting respondenter trenger for å kunne svare fornuftig på spørsmål: de må forstå begrepene som blir brukt, de må vite hva slags opplysninger man

ønsker skal danne svargrunnet, og vite hva slags skalaer de skal bruke for å svare. Disse prinsippene støttes også opp av *Duke Initiative on Survey Methodology* (Miller, 2020b). Følger man disse prinsippene under formuleringen av spørsmål vil man gi den veiledningen respondenten trenger, uten å påvirke hvordan hen svarer.

Spørsmålsformuleringer består av ord som mer eller mindre har noe der å gjøre. Vi kan grovt dele ordene inn i tre kategorier: ord som er målbærere for det vi vil vite noe om, ord som roter til informasjonen, og ord som mangler eller som er der, men som ikke har noen hensikt ved seg utenom å fylle en setning (Haraldsen, 1999, s. 128). Noen ord i spørsmålsformuleringen er bare der for å fylle setningen. Fyllord og ord som ikke gir noe spesifikt til det målbærende ordet bør lukes ut, men hvis man går kirurgisk nok til verks på spørsmålet kan det hende at vi bare står igjen med stikkord. Da vil ikke setningen gi noe, verken til den som stiller spørsmålet, eller til respondenten.

2.3.1 Definisjonsmakten av begreper

Det har blitt nevnt tidligere at spørreundersøkelser kan betraktes som en formidlingsform. Dette setter krav om godt utformede spørsmål som er letteste og enkle å forstå (Haraldsen, 1999, s. 128). Spørsmålene bygges rundt det målbærende ord, altså det vi vil ha svar på. Her kan læren om *semantikk* være nyttig. Store norske leksikon definerer semantikk som læren om sammenhengen mellom ord, fraser og setninger, og deres meningsuttrykk og meningsdannelse (Simonsen & Henriksen, 2021). Ord kan være flertydige og ifølge Haraldsen (1999) kan det være lurt å finne ordenes *denotasjoner* og *ekstensjoner*. Denotasjonene sier noe om den praktiske bruken av et ord, mens ekstensjoner er denotasjonens konkrete målbare uttrykksformer (s. 101). Ta for eksempel ordet *kulturaktiviteter*: denotasjonene kan her være idrett, musikk og mediebruk. Ekstensjonene kan være løpetur, teaterbesøk eller avislesing (Haraldsen, 1999, s. 101). Det er derfor viktig at forskeren er bevisst disse begrepene og aktivt bruker dem. Det er forskeren som skal ilegge de målbærende ordene verdi, ikke respondenten. Når definisjonsmakten blir gitt til respondenten, kan man få en feilkilde ved at man får data som ikke gir svar på det spørsmålet spør om (Haraldsen, 1999, s. 129).

2.3.2 Språklige belastninger

Språklige belastninger, som for eksempel hvor mange ord det er i et spørsmål eller hvor vanskelig ordene er, har stor betydning for tolkningen av spørsmålet (Haraldsen, 1999, ss. 132-133). Haraldsen gir et regnestykke for å finne ut hvor tunglest et spørsmål kan være ved å regne ut liksverdien: «summen av antall ord og andelen ord med mer enn seks bokstaver i setningen» (s.132). Ta for eksempel et spørsmål med 20 ord totalt og tre ord med over seks bokstaver. Regnestykket vil da se slik ut: $20+15=35$. Et spørsmål som har liksverdi over 60, burde kortes ned eller sløyfes ifølge Haraldsen (1999, s. 132).

Enkelte typer ord bør unngås for å sikre at man når ut til hele respondentgruppen. Dette er ord som er vanskelige å forstå fordi de har opphav fra latinsk, fransk eller engelsk, ord som kan ha dobbeltbetydninger hvis man putter de i forskjellige kontekster, eller fagterminologi som viser til noe spesifikt som kun en yrkesgruppe forstår (Haraldsen, 1999, s. 132).

2.3.3 Double-barreled questions

Såkalte *double-barreled questions* forekommer ofte i undersøkelser, og kan skape mye unødvendig støy i svarprosessen for respondenten. Et *double-barreled question* er et spørsmål som stiller flere spørsmål samtidig (Sheatsley, 1983, s. 216). Slike spørsmål er vanskelig å svare presist på, da respondenten kan være enig i det ene utsagnet og uenig i det andre. Konsekvensen slike spørsmål får for forskningen er at resultatene kan være vanskeligere for forskeren å analysere i etterkant, og man kan få upresise svar som følge av at respondenten er nødt til å tilpasse svaret sitt. Slike spørsmål bør derfor unngås (Johannessen et.al, 2016, 264). I stedet for bør spørsmålet deles opp og stilles som flere spørsmål for å få så korrekte data som mulig (Miller, 2020b).

2.4 Svaralternativene

2.4.1 Svarformater

Det er flere ulike svarformater forskeren kan velge mellom når han skal utforme sitt spørreskjema. Hvilket format forskeren går for vil påvirke hvor optimale svar forskeren får på spørsmålet, og det er av den grunn viktig å bruke riktige skalaer og formater i undersøkelsen. Dersom forskeren velger et svarformat som ikke naturlig samsvarer med respondentens respons, vil respondenten være nødt til å tilpasse svaret sitt til det mest korrekte eller nærliggende svaret. Det kan føre til at verdifull informasjon går tapt, at

forskeren ikke får identifisert alle relevante forhold rundt spørsmålet, og rett og slett kompliserer prosessen for respondenten.

Formatene forskeren kan velge mellom strekker seg fra numeriske til verbale alternativer, svarkategoriene kan være så mange eller få forskeren ønsker, i kronologisk rekkefølge eller i en tilfeldig rekkefølge (Tourangeau et.al, 2000, s. 230). I *The Psychology of Survey Response* presenterer Tourangeau et.al. (2000, s. 231) det de anser som de tre store responsformatene:

- a. “Open-ended items, in which respondents generate a numerical response, such as;”
- b. “Close-ended items, in which the response categories form a rating scale or some other ordered set, such as or;”
- c. “Close-ended items, in which the categories are an unordered list of options, such as”

Haraldsen (1999) omtaler dette som åpne og lukkede svaralternativer (s. 111). Vi vil bruke denne oversettelsen videre i oppgaven.

Det er fordeler og ulemper med de ulike typene formater. Fordelen med et åpent svaralternativ er at informasjon i utgangspunktet ikke vil gå tapt på samme måte som det kan gjøre med prekodete rangeringsskalaer, hvor respondentens svar kan falle mellom to alternativer. Men forskeren kan allikevel ikke regne med at man gjennom å bruke åpne spørsmål vil sikre at all informasjon kommer med og er fullstendig i tråd med virkeligheten. Forskning har vist at respondenten ofte vil bruke runde verdier når hen skal avgi et numerisk svar i et åpent svaralternativ, hvilket kan bety at det oppgitte svaret ikke er helt korrekt (Tourangeau et.al., 2000, ss. 232-233).

2.4.2 Avrunding av svar

Det kan være flere årsaker til at respondentene velger å bruke runde verdier i svaret sitt i et åpent svaralternativ. Respondenten kan oppleve det som utfordrende å gi et eksakte svar på spørsmål, og hyppig bruk av runde verdier kan indikere at respondentene bruker runde tall for å gjøre denne delen av den kognitive prosessen enklere (Tourangeau, 2000, s. 235). Tourangeau et.al. sier videre at «The use of round values, then, can reflect uncertainty in the representation of the estimated quantity, uncertainty in mapping the quantity onto a numerical response, or both. In some cases, it may signal sheer unwillingness to come up with a more exact answer» (2000, s. 238). Bruken av runde verdier kan altså indikere

usikkerhet rundt det faktiske svaret, men også komme av at respondenten ikke vil gi et mer eksakt svar på spørsmålet (Tourangeau et.al., 2000, s. 238).

Et interessant fenomen er at respondenter, når gitt muligheten til å oppgi en eksakt verdi i et åpent svaralternativ, simplifiserer den kognitive prosessen ved å holde seg innenfor et avgrenset spekter av verdier og oppgir svaret sitt ut ifra dette og som en rund verdi. På den måten har respondenten transformert et åpent svaralternativ til et lukket svaralternativ ved å begrense seg selv i den kognitive prosessen (Tourangeau et.al., 2000, s. 239).

2.4.3 Antall svaralternativer

Antall svaralternativer har mye å si for hvor enkelt respondenten opplever det å plassere sitt svar. Dersom det er oppgitt for få alternativer må respondenten muligens runde svaret sitt opp eller ned, og for mange alternativer gjør det vanskelig for respondenten å skille mellom kategoriene og på den måten avgi et korrekt svar. I følge Krosnick og Fabrigar (1997, s. 146) er *sju kategorier* det optimale antallet. Duke University sier også at skalaer med sju kategorier og et middepunkt har vist seg å være mest pålitelig (Miller, 2020a).

2.4.4 Positivity bias

Hos de fleste mennesker ligger det fundamentalt en motvillighet eller vegring for å gi andre negative tilbakemeldinger, og forskning har vist at som følge av dette hoper respondentenes svar seg opp i den positive enden av skalaen (Tourangeau et.al., 2000, s. 240). Duke University sier om fenomenet at «Respondents tend to overreport positive attitudes and evaluations» (Miller, 2020a). Dette kalles *positivity bias*, og innebærer at respondenten kun bruker den øverste/positive delen av skalaen (Maestas, 2018, s. 587).

2.4.5 Satisficing

Et viktig fenomen forskeren må være bevisst på er at respondenten ofte vil velge den enkleste og raskeste måten å oppgi sine svar på for å bli ferdig med undersøkelsen. Krosnic og Alwin (1987) omtaler dette som respondentens valg mellom *High Road* eller *Low Road* i tilnærmingen deres til svarene sine. Tar respondenten *High Road* betyr det at hen tenker nøye gjennom svarene sine, mens en som velger en *Low Road* tilnærming søker å svare så raskt som mulig. Dette kalles *satisficing*, eller på norsk *tilfredstilling* (Krosnic & Alwin,

1987, sitert i Weisberg, 2018, s. 17). Respondenten bruker kortere tid og mindre energi på å komme frem til et raskt, akseptabelt svar enn på å finne det optimale svaret. «When responding to survey questions, there is essentially no cost to the respondent if he or she chooses an acceptable answer instead of an optimal one» (Krosnick & Alwin, 1987, s. 203).

Når svaralternativer presenteres visuelt mener Krosnick og Alwin at tre ulike prosesser kan bidra til at respondenten velger et av de første svaralternativene som presenteres, som omtales av Tourangeau et.al. som *The initial model* (Krosnick & Alwin, 1987, s. 203 sitert i Tourangeau et.al., 2000, 250-251). Den første prosessen handler om et *tilfredsstillende* fokus, som går ut på at jo tidligere et akseptabelt svar dukker opp, jo mer populært vil det være. Ved å velge dette alternativet slipper respondenten å forholde seg til de andre svaralternativene, og har valgt et svar respondenten selv vurderer som akseptabelt. Den andre prosessen går ut på at respondenten bruker mer energi på tankekraft enn på å prosessere de tidligere oppgitte svaralternativene, og deretter mindre og mindre på de resterende. Den siste prosessen som kan forekomme går ut på at «The options presented at the beginning of the list may establish an interpretive framework or standard of comparison for subsequent options» (Tourangeau et.al., 2000, s. 251). Det vil si at respondenten bruker de først oppgitte svaralternativene som utgangspunkt, og sammenligner de påfølgende alternativene med de som ble presentert først.

For forskeren er det viktig å vite at det er sannsynlig at respondenten vil gå for den enkleste måten å avgi svaret sitt på, uavhengig av responsformat. For respondenten er det ingen gevinst i å bruke mye tid på undersøkelsen, og hen vil derfor gjøre det som er nødvendig for å forenkle den kognitive prosessen rundt å avgi svaret sitt (Tourangeau et.al., 2000, s. 250). Dette kan for eksempel innebære å runde av svarene sine, velge *low-road* fremfor *high-road*, eller å «adopt answer strategies that entirely bypass serious consideration of the question (Tourangeau et.al., 2000, s. 254).

2.5 Den kognitive prosessen

2.5.1 De fire fasene

Som Johannessen et.al sier (2016), er det «en kunst å utforme et godt spørreskjema» (s. 262). Til forskjell fra intervjuer og kvalitative undersøkelser kan ikke feil og misforståelser rettes opp i en kvantitativ undersøkelse. Av den grunn er det viktig at forskeren er bevisst

respondentens tankeprosess i besvarelsen av en undersøkelse, og hvilke konsekvenser utforming av spørsmålene har for respondentens respons. Roger Tourangeau er en av psykologene som mener at det å besvare en undersøkelse er en kognitiv prosess som kan inndeles i fire faser. Tourangeau et.al presenterer modellen i *The psychology of Survey Response* (2000, s. 8), slik:

1. Comprehension
2. Retrieval
3. Judgement
4. Response

Johannessen et.al. oversetter fasenavnene til det følgende: å oppfatte, gjenkjenne, å vurdere og til slutt å respondere (2016. s. 262).

Den første fasen innebærer å lese, tolke og oppfatte spørsmålet og instruksjonene som blir gitt i forbindelse med spørsmålet. Respondenten skal også identifisere spørsmålets fokus, og koble nøkkelord og begreper til relevant konsepter. Denne fasen er avgjørende for forskningen, da respondentene kan misforstå eller feiltolke spørsmålene. Feiltolkninger og misforståelser som skjer i denne fasen vil føre til følgefeil videre i den kognitive prosessen. Spørsmålene misforstås gjerne på grunn av vage eller ukjente begreper og terminologi, for generelle eller kompliserte spørsmål, for å nevne noen årsaker (Tourangeau et.al, 2000, s. 9). For å mitigere dette søker man å unngå enkelte språklige feller som oppgaven har redegjort for i kapittel 2.3.

I den andre fasen vil respondenten hente frem den relevante informasjonen fra langtidsmminnet. Respondenten må hente fram spesifikk informasjon om en spesifikk hendelse, periode eller opplevelse, som kan være utfordrende hvis forskeren ikke har presisert tydelig ovenfor respondenten hvilken informasjon det spørres etter. Dersom respondenten tolket spørsmålet annerledes enn forskeren i den første fasen vil respondenten i denne fasen hente frem andre opplysninger enn det forskeren egentlig etterspør. Derfor er det viktig at forskeren presiserer spørsmålet i tid og rom for at respondenten enkelt skal kunne besvare spørsmålet (Tourangeau et.al., 2000, ss. 9-10).

I den tredje fasen vurderer respondenten informasjonen som har blitt hentet frem fra langtidsmminnet. Tourangeau et.al. (2000) sier at gjenkjennelses-fasen ofte ikke gir eksplisitte svar på spørsmålene, og at respondenten derfor må vurdere og sammenfatte informasjonen som er hentet frem før de kan respondere (s. 10). De skiller i denne fasen på

ulike typer vurderinger som gjøres. Dette er vurderinger rundt faktaspørsmål, holdningsspørsmål, datoer og varighet, og vurderinger om frekvenser (Tourangeau et.al, 2000, ss. 10-13).

I den fjerde og siste avgir respondenten sitt endelige svar. Tourangeau et.al. skiller mellom to måter respondenten kan avgi svaret sitt på; gjennom *mapping* eller *editing*. Med *mapping* menes det at respondenten velger det svaralternativet som samsvarer med respondentens svar, eller oppgir svaret sitt i en tekstboks. *Editing* vil si at respondenten justerer på svaret sitt på grunn av sosiale faktorer eller andre kriterier (Tourangeau et.al., 2000, s. 13).

2.5.1 Haraldsens tre prinsipper

Med denne kunnskapen om den kognitive prosessen vil forskeren ha den kunnskapen som trengs for å utforme et godt spørreskjema. Siden det å svare på spørsmålene avhenger av så mange komponenter, er forskeren tjent med å kjenne til hvordan man kan sikre at respondenten avgir det best mulige svaret. Haraldsen (1999, s. 161) oppgir tre prinsipper som respondenten trenger for å svare:

- [Respondenten trenger] å forstå begrepene som blir brukt
- [Respondenten trenger] å få vite hvilke opplysninger vi ønsker skal danne svargrunnlaget
- [Respondenten trenger] å få vite hva slags karakteristikker eller hvilken skala vi ønsker de skal bruke når de svarer.

Første prinsipp handler om god spørsmålsformulering. Som oppgaven tidligere har redegjort for handler dette om å være konsekvent i bruken av ord, uttrykk og begreper. Disse må formes etter respondentens vokabular, erfarings- og utdanningsnivå (Miller, 2020a). Når man undersøker et spesifikt fenomen eller et fagfelt er det vanskelig å komme unna faglig terminologi i spørsmålene. Her blir det viktig å finne denotasjonene til de målbærende ordene og hva slags ekstensjoner de har (Haraldsen, 1999, s. 101).

Ekstensjonene vil være nyttige å kunne hvis man skal avgrense spørsmålet sitt, eller hvis man ønsker å få kunnskap om spesifikke forståelser av et ord. Samtidig må man som forsker være bevisst at ved å unngå faglige ord og uttrykk kan man også gå i fellen med å lage spørsmålene for lange og utfordrende å forstå for respondenten. Dette første prinsippet

handler om å være bevisst hva slags ord man bruker, hvor lange spørsmålene er og hvem som har definisjonsmakten av begrepene.

Med det andre prinsippet mener Haraldsen (1999) at forskeren skal veilede, uten å villed, respondenten med de opplysningene man gir (s. 161). For at forskeren skal få svar på de spørsmålene hen stiller, må respondenten ha samme forståelse av spørsmålet. Dette kan forskeren sørge for gjennom de forskjellige tekstelementene i et spørreskjema.

Tekstelementene er innledningen, spørsmålene, svaralternativene og overgangstekster (Haraldsen, 1999, s. 134). Hvis forskeren aktivt tar i bruk overgangstekster for å utdype hensikten med spørsmål og gir svaralternativer som begrenser, eller ytterligere forklarer hva spørsmålet spør om, vil man kunne få respondenten til å ha samme inngangsverdier for å svare som forskeren.

Det siste prinsippet handler om bruke skalaer som er hensiktsmessige. Oppgaven har tidligere redegjort for svaralternativenes verdi. Skalaene kan ikke divergere fra det respondenten mener er riktig svar, hvis dette skjer må respondenten tilpasse svaret sitt til skalaen. Haraldsen (1999) mener svaralternativene har informasjonsverdi ved at de kan klargjøre hva det spørres om, og vise hvor detaljert respondentens svar skal være (s. 139).

2.6 Validitet i spørreundersøkelser

Når det gjennomføres undersøkelser, skiller man på brutto- og nettoutvalg. Bruttoutvalget er hele den gruppen som skal besvare, eller har blitt valgt ut til å besvare, undersøkelsen. Alle de respondentene som faktisk besvarer undersøkelsen, utgjør nettoutvalget. Forholdet mellom brutto- og nettoutvalget er det vi kaller bortfall (Johannessen et.al., 2016, s. 240), og er en feilkilde det er viktig å være bevisst.

Som forsker er det naivt å forvente at alle forespurte vil besvare akkurat deres undersøkelse. Det er mange årsaker til at deler av utvalget ikke besvarer undersøkelsen, og man må legge til rette for at så mange som mulig har mulighet til å besvare undersøkelsen. Årsakene til bortfall kan være sykdom, tekniske problemer, motivasjon eller andre hindringer. En viktig årsak til bortfallet er at respondentene ikke har lyst til å delta. Som forbrukere, ansatte eller studenter er man i målgruppen for mange ulike undersøkelser, og denne opplevelsen av en *overload* er en viktig årsak til at svarprosenten på undersøkelser ha gått drastisk ned de siste årene (Johannessen et.al., 2016, s. 246). Med *overload* menes

at man som respondent utsettes for så mange undersøkelser at man går lei og ikke ønsker å delta (ORI, 2015).

En svarprosent på mer enn 50% er en bra respons ifølge Johannessen et.al (2016), mens man kan forvente rundt 30-40% (s. 245). Lav svarrespons er en konsekvens av et stort bortfall fra bruttoutvalget til nettoutvalget, som har konsekvenser for den statistiske validiteten. Dette handler om i hvilken grad man kan generalisere ut ifra resultatene, og ved for lav respons vil ikke generelle betraktninger ha validitet lenger (Johannsen et.al, 2016, s. 387). Dersom den statiske validiteten er oppfylt kan man se på i hvilken grad svarene har ytre validitet. Dette handler om i hvilken grad man kan overføre resultatene i tid og rom, for eksempel ved å søke svar for å se tendenser over tid i skoleemner og på tvers av skoler (Johannsen et.al, 2016, s. 387).

Det finnes mange typer validitetsvurderinger man kan gjøre for å finne ut om en spørreundersøkelse har høy eller lav validitet. En av dem er en spørreundersøkelses *content validity* (innholdsvaliditet), denne søker å finne ut av i hvilken grad spørsmålene dekker alle fasettene av fenomenet man ønsker å undersøke (Taherdoost, 2016, s. 30). Denne kan man undersøke til en viss grad gjennom å teste *face validity* (Pripp, 2018). Dette er en persons subjektive oppfattelse av spørreskjemaets relevans, rimelighet, entydighet og tydelighet (Taherdoost, 2016, s. 29). *Face validity* er den svakeste formen for validitetsanalyse fordi den ikke tar i bruk formelle statistiske analyser (Pripp, 2018; Taherdoost, 2016, s. 29).

3 Drøfting

De følgende kapitler vil drøfte emneevalueringene ved Krigsskolen for å se om de er utformet slik at de gir gode nok data til å vurdere å gjøre endringer i emnene på bakgrunn av dem. Dette vil vi gjøre ved å først redegjøre for hva slags type undersøkelse KS bruker, deretter vil vi introdusere strukturen i drøftingen og rasjonale for valget av denne.

Emneevalueringene utgitt ved KS følger malen for emneevaluering som er laget av FHS. Malen er utarbeidet og utviklet i samråd mellom kvalitetsmedarbeiderne på de ulike skolene og Forsvarets Mediesenter. Gjeldene mal for emneevalueringer (Vedlegg 1) ble tatt i bruk fra studieåret 2021-22 (H. Krogstad, personlig kommunikasjon, 11.04.2022). Malene for emneevalueringer gjennomgås jevnlig, men det foretas sjeldent endringer da

hensikten med formuleringene er å kunne sammenligne resultater på tvers av skolene og over tid (H. Krogstad, personlig kommunikasjon, 13.01.2022).

I malen for emneevalueringer brukes alle de tre store responsformatene, med overvekt av lukkede svaralternativer (Tourangeau et.al, 2000, s. 231). Det er ni lukkede spørsmål med tilhørende rangeringsskala, et åpnet spørsmål hvor kadetten skal skrive inn et numerisk svar, et åpent spørsmål med fritekstsvaret, og et spørsmål hvor svaralternativene er en såkalt *unordered list of options* som spør om hvilke læringsaktiviteter som har blitt brukt i emnet (Tourangeau et.al, 2000, s. 231). På Spørsmål 11 har emneansvarlig mulighet til å stille emnespesifikke spørsmål, og spørsmålet har derfor ikke et forhåndsbestemt svarformat. Alle spørsmålene i emneevalueringen er obligatoriske, med unntak av siste spørsmål (Vedlegg 1).

Vi har valgt å drøfte problemstillingen med utgangspunkt i de fire svakheterne Haraldsen (1999) presenterer, da disse på en god måte oppsummerer essensen i hva som burde være med, og ikke være med, i et spørreskjema. Svakheterne Haraldsen presenterer, er: spørsmålsformulering, språk, svaralternativer og spørsmål som påvirker svarene (Haraldsen, 1999, ss. 156-16; Johannessen et.al, 2016, ss. 263-268). Ved å sette teori opp mot malen for emneevalueringer og resultatene av emneevalueringene mener vi at vi vil svare på vår problemstilling: *Gir emneevalueringene et godt grunnlag for å vurdere endringer i emner på Krigsskolen?*

3.1 Svakheter i Spørreskjemaer

3.1.1 Spørsmålsformulering

Antall ord i spørsmålet

Antall ord i spørsmål kan ha en stor effekt på kadetten, både når det kommer til å tolke spørsmålet og å velge riktig svar (Haraldsen, 1999, s. 132). I teorien ble det presentert et regnestykke av Haraldsen (1999), som mente at en setning med liksverdi på over 60 burde vurderes å endres til noe mer lettlest (s. 132). Ut ifra emneevalueringene er det spørsmål som angår grad av oppnåelse innenfor læringsutbyttebeskrivelsene som skiller seg ut. Dette er spørsmål som gjennomgående har liksverdi på over 60, hvor det høyeste denne oppgaven har funnet er en liksverdi på 74. Her er tre eksempler fra emnet LED2201 våren 2021, hvor første spørsmål har en liksverdi på 62, det andre på 64 og det siste på 74. Dette er kun tre utvalgte spørsmål i en spørsmålsrekke på 17 tilnærmet like lange spørsmål.

-
- «I hvilken grad opplever du etter fullført emne at du kan forstå egen våpengren eller troppearts rolle og oppgaver i et taktisk samvirkesystem?»
 - «I hvilken grad opplever du etter fullført emne at du kan forklare hva som kjennetegner godt lederskap i strid med vekt på lederatferd, troverdighet, robusthet og samhold?»
 - «I hvilken grad opplever du etter fullført emne at du kan forklare hvordan personlige forutsetninger, forberedelser og stressmestring kan forebygge eller motvirke ulike stridsreaksjoner?»

Effekten dette har for kadetten er en kombinasjon av flere faktorer, som hvor vanskelige ordene er å forstå, hvor mange slike spørsmål som kommer etter hverandre og svaralternativene som blir brukt. Den viktigste psykologiske effekten dette har er at det over tid i spørreundersøkelsen vil tære på motivasjonen til kadetten (ORI, 2015). Dette med tanke på hvor lenge kadetten er villig til å tolke spørsmålet og gjennomføre hele den kognitive prosessen rundt spørsmål-svar-sekvensen. Spørsmål som angår læringsutbyttebeskrivelsene tar ofte for seg alle LUBene, dette fører til at det ofte kan være 10-15 eller flere slike lange spørsmål etter hverandre.

På den ene siden er det å få svar på LUBene et viktig spørsmål for kvalitetsprosessen, og ifølge FHS sin interne beskrivelse av kvalitetsområder handler dette direkte om å få informasjon om rammekvaliteten i utdanningen (FHS SharePoint, personlig kommunikasjon, 09.04.2022). På den andre siden blir disse spørsmålene som regel veldig lange og kan virke demotiverende og krevende for kadetten å svare på. Dette støtter Maestas (2018) når hun skriver at utmattelse hos respondenten kan komme som følge av en lang spørsmålsrekke med *i hvilken grad* svaralternativer (s. 598). En mulig løsning på utfordringen kan være å fordele LUBene på to gjennomføringer, og dermed ikke etterspørre samtlige LUBer hver gang. Dette vil kutte ned på den totale mengden spørsmål i undersøkelsen betraktelig, og kan virke mindre demotiverende på kadetten. En annen løsning kan være å velge de man anser som de *viktigste* LUBene å få svar på. Dog kan denne være litt vanskelig å få til, da det er sannsynlig at LUBene vil anses som like viktige.

Tolkning

For å sikre at kadettene gir svaret sitt ut ifra det samme spørsmålet er det viktig at spørsmålsformuleringen er presis. KS må unngå å bruke vage og generelle begreper, da kadettene mest sannsynlig vil tolke disse svært ulikt. I det tilfellet svarer kadettene i praksis på forskjellige spørsmål, som resulterer i at KS får svar på andre ting enn det spørsmålet faktisk er ute etter å få svar på. Som en konsekvens risikerer KS å gjøre endringer i emnet på bakgrunn av feilaktige data.

Et av de faste spørsmålene i emneevalueringen omhandler tid brukt på studiene i løpet av emnet og kadettens opplevde arbeidsbelastning. I malen for emneevalueringprosesser lyder spørsmål sju slik: «Hvor mange timer jobber du vanligvis med emnet i løpet av en uke totalt sett (inkludert undervisningsopplegg)? Fyll inn ditt omtrentlige timebruk per uke, under:» (Vedlegg 1). Spørsmålstatistikken har vært inkludert i samtlige emneevalueringprosesser, men det har vært variasjon i utformingen og språket i spørsmålet.

Det problematiske med spørsmålsformulering slik den står i malen i dag er primært ordet *vanligvis*. Emnene på Krigsskolen inkluderer mange forskjellige aktiviteter, og arbeidsmengden varierer ofte i løpet av emnet. Som følge av dette vil det være vanskelig for kadetten å vurdere hva *vanligvis* vil bety i denne sammenhengen, og kadettene vil mest sannsynlig tolke ordet svært ulikt. Ettersom spørsmålet søker å kartlegge atferd hos kadetten strider dette med Johannessens (2016) anbefaling om å unngå vage begreper som begrepet *vanligvis* og *normalt* (s. 270). Hvor ulikt mennesker kan tolke vage begreper kom til syne i forskningen til Belson som fant at «(...) Only 8% of respondents understood the question as intended. But the danger in making efforts to clarify vague concepts is that it produces lengthy, complicated questions that are also hard to interpret» (Belson, 1981, s. 182 sitert i Tourangeau et.al., 2000, s. 45). Å benytte seg av vage begreper for å holde spørsmålene korte og konsise, eller å være veldig tydelig og konkret med lange spørsmål, er derfor en vurdering KS må ta.

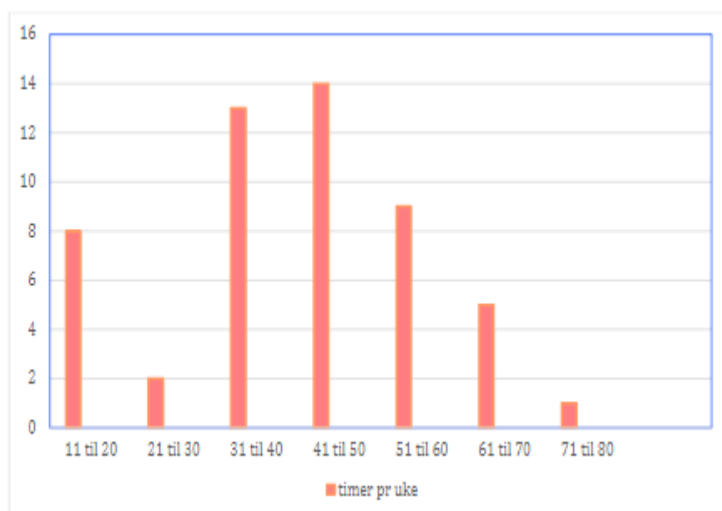
Når kadettene skal oppgi antall timer de *vanligvis* arbeidet med emnet i løpet av en uke kan referansepunktet deres divergere, og de kan oppgi det *vanlige* timeantallet ut ifra ulike deler av emnet. Enkelte av emnene på KS har definerte delemner, men flere av emnene regnes som et enkelt emne. Emnene som regnes som et emne har ofte mer eller mindre markante skiller mellom temaene, men som ikke defineres som delemner. I malen for

emneevaluering av emner med delemner ber KS kadetten spesifisere det i svaret sitt hvis antall arbeidstimer på de ulike delemnene varierer. Dette bør også presiseres i den *vanlige* malen for emneevalueringer, da det kan være differanser mellom temaene i disse emnene også.

Følgende eksempel er fra emnet LED2201 Våren 2021. Spørsmålsformuleringen fremgår ikke av resultatene (H. Krogstad, Personlig kommunikasjon, 11. april 2022), men eksempelet inkluderes for å vise konsekvensene upresis spørsmålsformulering kan ha.

I denne emneevalueringen oppgir åtte av kadettene å ha arbeidet med emnet i 11-20 timer i uken, mens en av kadettene oppgir å ha brukt 71-80 timer eller mer på emnet. Dette emnet er et eksempel på et emne med delemner som har ulik arbeidsbelastning og tidsbruk, og som derfor trenger en tydelig spesifisering i spørsmålet på hvilken periode de etterspør, eventuelt hvordan kadetten skal regne ut sin gjennomsnittlige tidsbruk.

9. Arbeidsbelastning / tidsbruk:



Bilde 1: LED2201 V2021 Spørsmål 9 Resultat

Den siste delen av emnet var Stridskurset som foregår uavbrutt i sin periode, mens den første delen av emnet, Troppssjef Grunnkurs del 2, foregikk med planlagte arbeidsuker. En mulig årsak til at åtte kadetter oppgir å ha brukt 11-20 timer i uken er at de var syke eller av andre grunner ikke deltok på aktivitetene, og derfor ligger

godt under timeantallet de fleste av kadettene har oppgitt. Ettersom spørsmålet spesifiserer *vanligvis* er det usannsynlig at så mange kadetter kun har deltatt i undervisningen 11-20 timer av 37,5 timer i uken, og vi vurderer det som sannsynlig at disse kadettene har tolket spørsmålet til å mene timer brukt på emnet *ekskludert* undervisningsopplegg.

Den ene kadetten som oppgir å ha arbeidet med emnet i 71-80 timer i uken har på den andre siden mest sannsynlig tolket spørsmålet til å omhandle tid brukt på emnet *inkludert* undervisningsopplegg. Hvis kadetten har tolket spørsmålet på samme måte som de åtte overnevnte kadettene, antall timer *ekskludert* undervisningsopplegg, vil dette bety en total

timebruk på 108,5-117,5 timer på emnet hver uke, som gir et gjennomsnitt på et sted mellom 15,50 og 16,78 timer hver dag, hele uken.

En mulig årsak til den divergerende rapporteringen kan være at kadettene har brukt ulike referansepunkter i emnet for å regne ut sin *vanlige* tidsbruk på emnet i løpet av en uke. Enkelte kan ha brukt stridskurset som referansepunkt, andre kan ha regnet ut et gjennomsnitt for hele perioden, og noen kan ha brukt TFK2 som referanse. På den måten vil de komme frem til og oppgi en ulik tidsbruk. Det er viktig å nevne at kadettene selvfølgelig legger ned ulikt antall timer med egeninnsats i emnene, og derfor oppgir et ulikt antall timer. Det fremstår allikevel som usannsynlig at forskjellen mellom enkelte kadetters egeninnsats potensielt er så mye som 70 timer per uke. Det er derfor tydelig at kadettene tolker spørsmålene ulikt og bruker ulike referansepunkter i den andre fasen i den kognitive prosessen for å komme frem til svarene sine (Tourangeau et.al., 2000, ss. 9-10)

At kadettene forstår begrepene og ordene i spørsmålet på samme måte er viktig for å sikre at de henter frem den riktige informasjonen til å besvare spørsmålet KS stiller. Hvis begrepene ikke forstås og tolkes på samme måte vil kadettene hente frem ulik informasjon i den neste fasen i den kognitive prosessen (Tourangeau et.al., 2000, s. 9). Ved å bruke et slikt generelt begrep kompliserer KS den første fasen i den kognitive prosessen, som får følger for de resterende fasene og gir følgefeil. Feilen skjer i kadettens kognitive prosess når kadetten skal hente frem informasjonen fra langtidsminnet som skal gi svar på hvor mange timer kadetten *vanligvis* har brukt på emnet i løpet av en uke.

Siden 2019 har spørsmålsformuleringen blitt endret noe, fra å spørre om tid brukt på emnet *ekskludert* undervisningsopplegg, til å spørre om tid brukt på emnet *inkludert* undervisningsopplegg. Her har KS fjernet et stort rom for tolkning, da hva som inngår i *undervisningsopplegg* kunne tolkes veldig ulikt ut ifra den gamle spørsmålsformuleringen. Når de nå spør etter tid brukt *inkludert* undervisningsopplegg, er det ikke det samme behovet for spesifisering. Dette er en stor forbedring fra den tidligere formuleringen, og forenkler den kognitive prosessen for kadetten. I tillegg samsvarer det med Haraldsens (1999) tips til forskeren for hvordan lette den kognitive prosessen for respondenten (s. 128).

Den kognitive prosessens fire faser

Haraldsen (1999) skrev at tankeoperasjonen rundt en spørsmål-svar-sekvens kunne deles opp i fire faser (ss. 124-125). Fasene er tolking av spørsmålets meningsinnhold, fremhenting av informasjon som er nødvendig, vurdere hvilket svar denne informasjonen gir grunnlag for, og å formulere et svar. De neste avsnittene vil ta for seg et spørsmål fra emneevalueringene, og vi vil drøfte tankeoperasjonen for å se hvordan KS kan lette, eller forverre, den kognitive prosessen for kadetten.

Dette er spørsmål 2 i malen for emneevalueringer: «I hvilken grad opplevde du sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelsene, læringsaktivitetene og vurderingsformen i emnet?» (Vedlegg 1). Når kadetten skal tolke meningsinnholdet her så er det fire ord som stikker frem: sammenheng, læringsutbytte, læringsaktivitet og vurderingsform. Kadetten vil enkelt forstå at det er de tre sistnevnte som er kjernen i spørsmålet, altså hva det spørres om. På den ene siden er det lett å finne de målbærende ordene, mens det på den andre siden er vanskeligere å forstå dem, da dette er flertydige ord som kan bety forskjellige ting for noen. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittelet om språk.

I første fase vil kadetten forsøke å forstå spørsmålet. Spørsmålet består av flere vage og upresise termer som kan føre til at denne fasen blir ekstra viktig. Ved et for vanskelig spørsmål vil en umotivert kadett kunne velge en *low-road* tilnærming for å lette den kognitive prosessen, og hoppe over resten av de kognitive fasene. Det blir derav en feilkilde når kadetten tar *low-road* og søker *satisficing* ved å hoppe over alle stegene og svarer på spørsmålet tidlig i den kognitive prosessen.

Videre i fase to, hvor man henter frem relevant informasjon, ser vi klart og tydelig at dette vil kreve sitt av kadetten. Tourangeau et.al (2000) skriver at forskeren vil kun få så nøyaktige svar som man spør etter, derav er det viktig å ha klare definisjoner eller vise hva man vil at respondenten skal svare på gjennom svaralternativene (ss. 9-10). Som nevnt er det tre målbærende ord som det må innhentes informasjon om. Først og fremst krever det mye kognitiv kapasitet for å huske alle detaljene, forskning har faktisk vist at jo mer man prøver å huske en spesifikk detalj, jo vanskeligere er det (Christensen, 2015). Spesielt så trenger kadetten å forstå begrepene, læringsaktiviteter er et ord oppgaven tidligere har problematisert. Videre så burde emnet sitte ganske godt i minnet siden emneevalueringen blir gjennomført rett etter vurdering (eksamen), og respondenten har et godt bilde av hva

sammenhengen burde være. Likevel så er forståelsen av spørsmålet viktigst, og spørsmålet vil for kadetten virke stort og vanskelig.

Fase tre handler om å vurdere hvilket svar som passer. Her har kadetten funnet frem den informasjonen hen trenger, og må nå vurdere om den er riktig. Spørsmålet sier at man skal svare på opplevd sammenhengen mellom de målbærende ordene. På den ene siden så vil respondenten, om hen har forstått spørsmålet og dets innhold, kunne svare bra på spørsmålet. På den andre siden så krever dette at kadetten og KS har den samme forståelsen av spørsmålet. Denne problemstillingen blir tatt opp senere når vi snakker om definisjonsmakten. Videre så kan kadetten mene at sammenhengen er større mellom LUBene og vurderingsformen, eller mellom læringsaktiviteter og vurderingsform, men ikke mellom alle tre. Dette fører til at KS vil kunne få svar på sammenhengen mellom to og ikke tre av spørsmålets målbærende ord, uten å vite dette.

Fase fire er formulering av et svar. Her må kadetten ta den informasjonen hen har destillert og omforme den til det svaralternativet som virker riktig. Her er det en feilkilde som kan forekomme, som er at kadetten ikke finner et svaralternativ som er riktig sett opp mot det svaret hen vil gi. Problemet med svaralternativer blir tatt opp i kapittel 3.1.3.

3.1.2 Språk

Ord i spørsmål

Haraldsen (1999) mener at spørsmålsformuleringer stort sett består av tre kategorier: ord som er målbærende for det vi vil vite noe om, ord som roter til informasjonen, og ord som mangler eller som er der, men som ikke har noen hensikt ved seg utenom å fylle en setning (s. 128). Videre mener han at kadetten trenger å vite tre ting: de må forstå begrepene som brukes, de må vite hva slags opplysninger hen trenger for å danne svargrunnlaget og man må vite hva slags skala man skal svare med. De neste avsnittene vil problematisere noen utvalgte spørsmål fra emneevalueringer med tanke på ordene som er brukt.

Første eksempel er fra emnet MILM1202 våren 2020: «Har du deltatt aktivt i læringsaktiviteter og i læringsmiljøet gjennom dette emnet?». *Læringsaktiviteter* og *læringsmiljø* er ord som stikker seg ut. Dette er begge målbærende ord, men de er tvetydige begge to. Ordet *læringsaktiviteter* kan forstås som alle aktiviteter som har ført til læring og det kan forstås som de aktivitetene respondenten har deltatt aktivt i. Her vil det være en subjektiv vurdering som kan føre til at kadetten svarer at hen har hatt en høyere

delaktighet fordi kadetten baserer svaret sitt på en aktivitet som hen har vært mest delaktig i. *Læringsmiljø* er også tvetydig. For en kadett som har vært meget delaktig i lagssamlinger eller kollokvier, men ikke i like stor grad plenumsdiskusjoner, kan velge å svare begge veier på spørsmålet. Dette eksemplet viser hvordan ord kan være feilkilder i spørreskjemaer.

Dette eksemplet er spørsmål seks i den gjeldende malen for emneevalueringer: «I hvilken grad opplevde du at den generelle arbeidsbelastningen i dette emnet har samsvart med læringsutbyttebeskrivelsene og antall studiepoeng?». Det meningsbærende ordet her er *arbeidsbelastning*. Som det forrige eksemplet, er dette også et uspesifisert ord som kan ha flere betydninger. Arbeidsbelastningen blir ikke snevret inn eller definert, som kan føre til at kadetten kan ilegge ordet flere verdier som KS ikke er interessert i å få svar på. En kadett kan se på arbeidsbelastningen som alt det obligatoriske i emnet med tilhørende pensumslesing og oppgaveskriving, mens en annen regner med alt utenom også, som trening, fritidsaktivitet i regi av Kadettsamfundet og idrettslaget. På den ene siden vil svarene ha en variasjon siden man spør om opplevd grad av generell arbeidsbelastning, siden dette er en subjektiv opplevelse hos kadetten. På den andre siden ville en klarere definisjon kunne vært både enklere for kadetten å forholde seg til når hen tolker og fremhenter informasjon om spørsmålet, men også for KS ved at de ville fått enda mere filtrert informasjon om den generelle arbeidsbelastningen.

Definisjonsmakten

Definisjonsmakten av ord i spørsmål burde ligge hos KS og ikke hos kadetten. Når kadettene gis rom til å tolke begrepene i spørsmålet vil ikke KS nødvendigvis få svar på det de spør om. Haraldsen (1999) mener det er viktig å kartlegge begreper som er flertydige (s. 100). For å gjøre dette er det lurt å finne begrepene man skal bruke sine denotasjoner og ekstensjoner. Denotasjoner er den praktiske anvendelsen av ordet, mens ekstensjoner er den konkrete og målbare formen av denotasjonen (Haraldsen, 1999, ss. 100-101). Vi skal nå se på noen spørsmål og hvem som har definisjonsmakten av det målbærende ordet.

8. Hvilke læringsaktiviteter brukt i emnet har gitt deg størst læringsutbytte? (listen det krysses av fra, er tilpasset emnet) *

- Forelesning
 - Videoleksjoner (og film)
 - Seminar
 - Simuleringer
 - Øvelser
 - E-læringskurs
 - Praksis
 - Veiledning
 - Videomøter / digital samhandling
 - Prosjektarbeid (fx gruppearbeid, presentasjoner)
 - Selvstudium
 -
- Annet

Bilde 2: Spørsmål 8 fra FHS emneevaluering MAL

Oppgaven har tidligere problematisert bruken av ordet *læringsaktiviteter*, men her har emneevalueringen gjort riktig ved å legge til rette for kadetten slik at hen ikke trenger å tolke ordet selv.

For å balansere eksemplene skal vi se på et spørsmål hvor definisjonsmakten ligger hos kadetten. Spørsmål 9 i malen for emneevalueringer lyder slik: «I hvilken grad opplever du at teknologiske verktøy har blitt utnyttet pedagogisk i emnet (på en måte som bidrar til å øke læringsutbyttet)?» (Vedlegg 1). Det målbærende ordet er *teknologiske verktøy*, men her er det verken spesifisert i spørsmålet eller svaralternativene. Teknologiske verktøy sine denotasjoner kan være dataprogrammer som PowerPoint og Word, eller simulatorer, Smartboards, film, VR og smarttelefoner (Blikstad-Balas & Klette, 2020, s. 61). Når aktivitetene kan være så mange, og disse ikke blir spesifikt spurt om i spørsmålet eller tydeliggjort som svaralternativer, vil man kunne få svar med lavere validitet. Det er lagt opp til at kadetten skal definere hvilke teknologiske verktøy som har blitt benyttet. En kadett kan tolke det som dataprogrammer og mene at dette har blitt utnyttet svært mye, mens en annen kan tolke det som mere perifere verktøy som simulator eller VR, og krysse av for at det har blitt utnyttet i mindre grad. Dette selv om dataprogrammer har blitt brukt mye og inngår i begrepet *teknologiske verktøy*. Det å være bevist feilkilden som ligger i definisjonen av begreper er viktig for å få de riktige svarene. Dette har avsnittene ovenfor vist at emneevalueringene klarer til en viss grad.

I dette spørsmålet hvor det målbærende ordet er *læringsaktiviteter*, har KS beholdt definisjonsmakten. Dette fordi de har vist til ekstensjonene til *læringsaktiviteter*, i hvert fall de ekstensjonene som er interessant for KS å få svar på. Her er det ikke rom for kadetten til å tolke hva som ligger i aktiviteter, det er i tillegg lagt til en fritekst boks for å legge til rette for andre aktiviteter som ikke er tatt med.

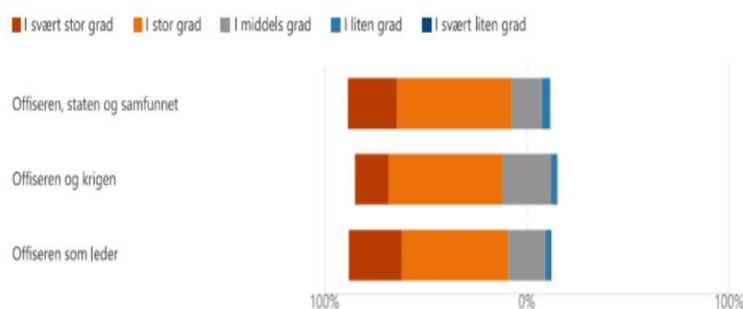
3.1.3 Svaralternativer

Effekten av rekkefølgen på svaralternativene

I malen for emneevaluering ser vi at 9 av 13 spørsmål er lukkede spørsmål hvor rangeringsskalaen har en identisk struktur (Tourangeau, 2000, s. 231). Svaralternativene på spørsmålene lyder slik: «I svært stor grad – i stor grad – i middels grad – i liten grad – I svært liten grad» (Vedlegg 1). Rekkefølgen svaralternativene listes opp i strider med metoden Haraldsen (1999, s. 185) presenterer, som sier at svaralternativene bør presenteres i stigende rekkefølge, fra lavest til høyest. Uavhengig av hvilken av de tre prosessene til Krosnick og Alwin (1987, sitert i Tourangeau et.al., 2000, ss. 250-251) som utspiller seg, er det tydelig at kadettens svar kan være et mer positivt svar enn hvis svaralternativene ble listet opp i motsatt rekkefølge.

I malen ser vi at svaralternativene er listet opp i samme rekkefølge hver gang, hvor *i svært stor grad* kommer først. Med bakgrunn i Tourangeau et.al. sin oppdagelse om at «Respondents... probably do not always wait patiently until all the options have been laid out; they may leap at the first option that seems satisfactory, ignoring the rest» (Tourangeau, 1984, s. 90 sitert i Tourangeau et.al., 2000, s. 250), og den standardiserte utformingen av svaralternativene, er det med hensyn til *satisficing* og *low road* ikke å vurdere som usannsynlig at kadetten velger et mer positivt svaralternativ enn det som ville vært det optimale svaret. Hvis kadetten vurderer *i middels grad* som et akseptabelt svar hvor *i liten grad* ville vært det optimale svaret, vil emneansvarlig få presentert bedre evalueringer enn det som stemmer overens med virkeligheten. Dersom dette gjentar seg gjennom hele undersøkelsen, kan konsekvensen være at det ikke foretas endringer i emnet som kunne bidratt til å gjøre emnet bedre for fremtidens kull. Som kadetter har vi opplevd at skoleledelsen og emneansvarlige har bedt om utdypende tilbakemeldinger på områder som har fått *dårlige* vurderinger av kadettene for å kunne gjøre spesifikke endringer som vil heve kvaliteten på emnet. Dersom disse dårligere vurderingene ikke kommer frem i resultatene fordi respondentene har et tilfredsstillende fokus, velger *low road* og det første akseptable svaret, er sjansen mindre for at emneansvarlig vil se behovet for å be om utdypende tilbakemeldinger og gjøre nødvendige endringer.

4. I hvilken grad fikk du tilstrekkelig informasjon om hvilke krav som stilles deg som student i dette emnet/temaet?



Bilde 3: MILM 1106 H2021 Spørsmål 4 Resultat

stor eller *middels grad* fikk tilstrekkelig informasjon om de kravene som ble stilt til hen som kadett i dette emnet, men ut ifra teoriene om *satisficing* og *the initial model* virker det sannsynlig at kadettene besvarer undersøkelsene med et tilfredsstillende fokus. Det bør anses som sannsynlig at kadettene velger ett av de svaralternativene som presenteres først da de vurderer det som et akseptabelt alternativ, men ikke nødvendigvis et optimalt et.

Tourangeau et.al sier at «To the extent that they are tired, uninterested, or generally unable to cope with the demands of the items, respondents will be more prone to use strategies that reduce the burden that the question impose» (2000, s. 254). En måte kadettene simplifiserer det å besvare spørsmålene på er ved å velge det første alternativet som de anser som akseptabelt, som også Tourangeau et.al kom frem til; «Primacy effects would, therefore, seem to be the rule: Respondents will tend to prefer options at the beginning of the list over those at the end» (2000, s. 251). For KS betyr det at kadettene vil velge et av de første svaralternativene som oppgis fremfor de som presenteres til slutt. Kadettene velger det første og beste svaralternativet fremfor å ta veloverveide avgjørelser rundt sitt valg av svaralternativ, som fører til at de første svaralternativene som presenteres favoriseres. Av den grunn bør KS snu rekkefølgen på svaralternativene til å begynne med *i svært liten grad* og ende med *i svært stor grad* (Haraldsen, 1999, s. 185). Selv om kadetten beholder et tilfredsstillende fokus, vil flere av svaralternativene mest sannsynlig bli vurdert av kadetten før kadetten avgir sitt svar. På den måten vil KS få mer optimale svar på emneevalueringene, og kadetten vil avgi mer optimale svar. Der kadettene har positive tilbakemeldinger vil dette fremdeles fremgå, og de med konstruktive tilbakemeldinger vil mest sannsynlig oppgi dette i større grad enn hvis alternativene listes opp på samme måte som i dag.

Følgende eksempel er hentet fra MILM1106 Høsten 2021. På dette spørsmålet ser vi at antallet som har valgt *i liten grad* er veldig få, og at ingen har valgt *i svært liten grad*. En årsak kan selvsagt være at nesten samtlige kadetter opplevde at de *i svært stor*,

Ulike typer svarformater

Svarformater med rangeringsskalaer kan virke motiverende for kadetten når hen skal avgi svar på et spørsmål, da det går relativt raskt å besvare disse spørsmålene. Det krever lite innsats å avgi svar med disse svaralternativene i motsetning til åpne svaralternativer, som spørsmål 7 og 13 i malen for emneevaluering, er. Åpne svaralternativer er en måte å sikre at relevant informasjon ikke går tapt (Johannessen et.al., 2016, s. 261), men KS bør ikke regne med at de får optimale eller fullstendige svar på spørsmålet de stiller. Ta for eksempel spørsmål sju: «Hvor mange timer jobber du vanligvis med emnet i løpet av en uke totalt sett (inkludert undervisningsopplegg)? Fyll inn ditt omtrentlige timebruk per uke, under:» (Vedlegg 1). Avhengig av om spørsmålet er presist og godt formulert eller ikke, så kan kadetten oppleve det som krevende å gi et optimalt svar på dette spørsmålet.

Tourangeau et.al. fant at respondenter kan transformere et åpent svaralternativ til et lukket svaralternativ ved å holde seg innenfor et definert spekter av verdier og avgir svaret sitt ut ifra disse og som en rund verdi (Tourangeau et.al., 2000, s. 239). På den måten simplifiserer kadetten den kognitive prosessen, og slipper å bruke mye tankekraft på å gi et svar på spørsmålet.

Den mentale belastningen det er å skulle regne ut antall timer brukt på studier hver uke blir enda større når kadetten ikke presenteres med definerte, mulige svaralternativer. Det kan føre til at kadetten opplever undersøkelsen som mer krevende, og med det mister motivasjon for å besvare denne og andre undersøkelser. Det kan også gjøre at kadetten i mindre grad er motivert til å gi optimale svar på spørsmålet, og velger *low-road* og et tilfredsstillende fokus. Dog kan det å bruke rangeringsskala som svarformat på dette spørsmålet føre til at resultatene blir mer upresise siden kadettene kan bruke kortere tid på å avgi svar. Allikevel vil vi si at den psykologiske effekten en rangeringsskala vil ha på kadetten veier opp for at svarene kan bli noe mer upresise. At kadetten opplever spørsmålene som enkle og raske å besvare kan virke positivt på kadettens motivasjon til å gi mer optimale svar på både denne undersøkelsen, og alle de undersøkelsene som kommer senere.

KS må velge det svarformatet som gir de mest optimale svarene på spørsmålene, og ikke blindt gå for svarformater som sier *i hvilken grad*, som blir brukt som svarformat på 9 av 13 spørsmål i malen for emneevalueringer (Vedlegg 1). Dersom det aktuelle svarformatet ikke er det kadetten vil oppleve som det mest naturlige svarformatet på spørsmålet, vil det komplisere den kognitive prosessen for kadetten. For eksempel kan rangeringsskalaen på

dette spørsmålet komplisere kadettens kognitive prosess med å avgi svaret sitt: «I hvilken grad fikk du tilstrekkelig informasjon om hvilke krav som stilles til deg som student i dette emnet?» (Vedlegg 1). Svarformatet på dette spørsmålet er en rangeringsskala som begynner med *i svært stor grad* og avslutter med *i svært liten grad*. Tourangeau et.al. sier at for mange svaralternativer kan gjøre det vanskeligere for respondenten å skille mellom kategoriene og gi et optimalt svar, og på samme måte kan for få svaralternativer føre til at kadetten må tilpasse svaret sitt (2000, s. 249). På dette spørsmålet kan det være vanskelig for kadetten å vurdere hva forskjellen på om kadetten *i svært stor grad* eller *i stor grad* har fått tilstrekkelig informasjon om kravene som blir stilt til hen som kadett i dette emnet. Derfor kan et annet svarformat være mer hensiktsmessig å benytte til dette spørsmålet.

Å oppgi i hvilken grad man fikk tilstrekkelig informasjon kan for kadetten virke komplisert og krevende. Om noe var tilstrekkelig kan oppfattes som noe med en absolutt verdi eller betydning, og besvares kanskje enklest med et ja eller nei. En omformulering av spørsmålet til «(Opplavde du at du) fikk (du) tilstrekkelig informasjon om hvilke krav som stilles deg som student i dette emnet?» og besvare spørsmålet med ja eller nei, kan muligens virke mer naturlig for kadetten. Dette vil gi mindre nyanserte resultater for emneansvarlig, men det kan oppleves som et mer treffende svarformat for kadetten.

Antall svaralternativer

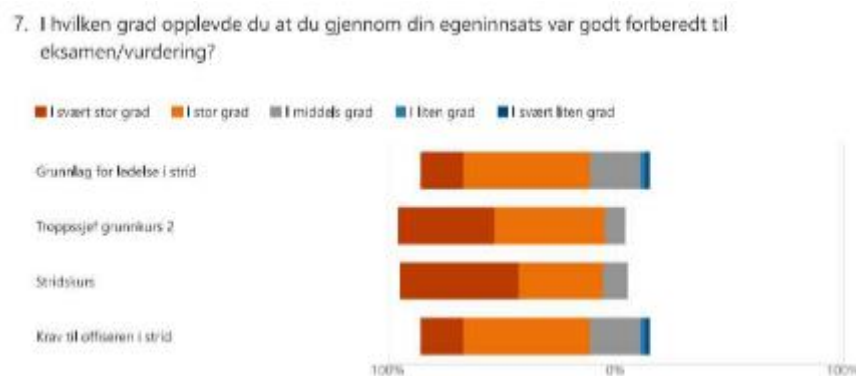
9 av 13 spørsmål i malen for emneevalueringer bruker det samme svarformatet. Disse ni spørsmålene har fem svaralternativer som lyder slik: «I svært stor grad – i stor grad – i middels grad – i liten grad – i svært liten grad» (Vedlegg 1). Dette er to færre kategorier enn det Krosnick og Fabrigar (1997, s. 146) og Duke University sier er det optimale antallet kategorier, altså sju (Miller, 2020a). Ved å ha fem svaralternativer i stedet for sju kan kadetten i større grad oppleve å måtte runde av svaret sitt opp eller ned til det mest nærliggende svaralternativet, enn hvis det hadde vært sju kategorier.

3.1.4 Spørsmål som påvirker svarene

Positivt ladede spørsmål

Positivt ladete spørsmål forekommer flere ganger i malen for emneevaluering. Spørsmål fem er et eksempel på et positivt ladet spørsmål, og dermed et spørsmål som er i ubalanse: «I hvilken grad opplevde du at du gjennom din egeninnsats var godt forberedt til

eksamen/vurdering?» (Vedlegg 1). I dette spørsmålet er det ordet *godt* som gjør spørsmålet positivt ladet. Bruken av ordet *godt* legger et premiss, eller en forventning, fra KS sin side om at kadetten til en viss grad *har* forberedt seg godt. Det sosialt aksepterte svaret på dette spørsmålet er at kadetten gjennom sin egeninnsats har forberedt seg godt eller svært godt til eksamenen, mens realiteten ofte er annerledes. Sjansen for at kadetten i større grad vil svare i sosialt ønsket retning er ifølge Tourangeau et.al., stor (2000, s. 257). Hvis teorien og observasjonene om fenomenet *ja-ssing* stemmer, vil kadettene svare mer positivt på dette spørsmålet enn de ville ha gjort hvis spørsmålet var i balanse. Under ser vi resultatene fra LED2201 våren 2021 som viser at det er sannsynlig at *ja-ssing* forekommer i kadettene besvarelse:



Bilde 4: LED2201 V2021 Spørsmål 7 Resultat

Ut ifra resultatene ser vi effekten den positive ladningen av spørsmålet kan ha for kadettene respons. Det er mulig at nesten alle kadettene *i svært stor* eller *i stor grad* har forberedt seg godt til vurdering, men ettersom spørsmålet er positivt ladet bør det ikke anses som usannsynlig at kadettene har avgitt svaret sitt i mer sosialt akseptert retning enn det som stemmer overens med virkeligheten. Spørsmålet bør omformuleres til å omfatte både de positive og negative svarmulighetene for å unngå at kadetten påvirkes til å vekte svaret sitt i positiv retning (Johannessen et.al. 2016, s. 267).

Double-barreled questions

Emneevalueringene har utviklet seg i positiv retning de siste årene når det kommer til forekomst av *double-barreled questions*. Følgende to spørsmål var til og med våren 2021 slått sammen til ett spørsmål: «I hvilken grad opplevde du at læringsaktivitetene gjorde deg godt forberedt til eksamen/vurdering?» og «I hvilken grad opplevde du at pensum gjorde deg godt forberedt til eksamen/vurdering?» (Vedlegg 1). Fra resultatene av

emneevalueringen av OPS2202 høsten 2020 ser vi at spørsmålet tidligere var formulert slik: «I hvilken grad opplevde du at læringsaktivitetene og pensum gjorde deg godt forberedt til eksamen/vurdering?». Som vi ser, er spørsmålet nå delt opp i to spørsmål, som er en veldig positiv utvikling av emneevalueringen. Problematikken med slik spørsmålet var formulert tidligere går ut på at kadettene kunne oppleve at kun pensum eller læringsaktivitetene gjorde dem godt forberedt til eksamen/vurdering, og ikke den andre. Denne forskjellen ville ikke kommet frem i den gamle spørsmålsformuleringen på samme måte som den vil i dag.

Selv om dette spørsmålet har blitt utviklet til det bedre er det fremdeles tilfeller av *double-barreled questions* i emneevalueringen. Spørsmål seks i malen for emneevalueringer lyder slik: «I hvilken grad opplevde du at den generelle arbeidsbelastningen i dette emnet har samsvart med læringsutbyttebeskrivelsene og antall studiepoeng?» (Vedlegg 1). Dette spørsmålet vil være vanskelig å gi optimale svar på for kadetter som opplever at arbeidsbelastningen har samsvart med læringsutbyttebeskrivelsene, men ikke studiepoeng – og omvendt. Spørsmålet fordrer også at den enkelte kadett er kjent med hvor stor arbeidsbelastning et studiepoeng innebærer for å kunne gjøre en helhetlig vurdering av arbeidsmengden sett opp imot antall studiepoeng i emnet. Dersom KS skal fortsette å be kadetten gjøre en vurdering angående arbeidsbelastningen i forhold til studiepoeng, må KS sørge for at samtlige kadetter er kjent med disse kriteriene. Dette spørsmålet bør deles opp i to og stilles som to separate spørsmål for å sikre at kadetten kan avgi presise svar, og at KS får mer presise svar på spørsmålet.

3.2 Helheten

3.2.1 Innledning og åpningsspørsmål

Denne delen vil ta for seg innledningen til spørreskjemaet og åpningsspørsmålet. Dette har av Haraldsen (1999) blitt sagt er viktig for å skape et godt førsteinntrykk og øke engasjementet for å svare på undersøkelsen. Videre vil vi drøfte begrepet *overload* og se på validiteten til emneundersøkelsene med tanke på svarprosent og innhold.

I teorien ble Sheatsley (1983) sine normer for hvordan man utformer en god spørreundersøkelse presentert. Han mente at innledningen burde være enkel og kortfattet, og svare på hvem undersøkelsen er lagd for og hva den handler om. Videre at det første spørsmålet i undersøkelsen burde være ikke-truende, men heller inviterende og

motiverende. Videre at spørsmålene burde følge i en logisk rekkefølge med tanke på kategorisering og spørsmålene innenfor (ss. 219-220).

FHS' kvalitetssikringssystem samler gjennom ulike evalueringsprosesser inn datagrunnlag som kan legges til grunn for analyse og kvalitetsutvikling av skolens studieprogrammer. Din deltakelse er anonym.

Dette er en anledning til å komme med tilbakemeldinger på din opplevelse av gjennomføringen av emnet. Det er mulighet for å komme med ytterligere tilbakemeldinger omkring emnet gjennom fritekst.

Har dere innspill av mer personlig art, tas disse opp via emnekadett/tillitsvalgt og med kullansvarlig.

Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å besvare spørsmålene!

Bilde 5: Emneevaluering MAL innledning

Bildet ovenfor er innledningen til FHS sin mal for emneevalueringprosessen. Av denne leser vi at den svarer på hvem spørreundersøkelsen er for og hva den handler om. På den ene siden har den altså bestått minstekravene til Sheatsley. På den andre siden så mener Haraldsen (1999) at innledningen burde stå alene på første side, samt at det ikke er feil å skape litt entusiasme hos respondenten gjennom en interessant innledning som aktualiserer og fremmer en form for forpliktelse i respondenten til å svare (s. 229). Når undersøkelsen sendes ut til kadettene presenteres innledningen, etterfulgt av de fire første spørsmålene i undersøkelsen (Vi viser her til «emneevalueringmal på Microsoft Forms» på FHS sin SharePoint (personlig kommunikasjon, 13.04.2022)). Effekten av dette er at den umotiverte kadett umiddelbart har mulighet til å svare uten å lese innledningen. Selv om den ikke inneholder noe viktig informasjon, hva gjelder hvordan man skal svare på undersøkelsen eller annen informasjon som er ment for å motivere kadetten, blir det uansett ikke lagt opp til at innledningen skal bli lest.

1. I hvilken grad fikk du tilstrekkelig informasjon om hvilke krav som stilles deg som student i dette emnet? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I middels grad
- I liten grad
- I svært liten grad

Bilde 6: Spørsmål 1 Emneevaluering MAL

Ovenfor ser vi første spørsmål i malen (Vedlegg 1). Haraldsen (1999) mener at man ved å ha et enkelt *positivt ladd* spørsmål i starten, gjerne i form av en fritekst svar, kan man enkelt skape positiv nysgjerrighet hos kadetten (s. 229). For det første så går emneevalueringene og malen rett på sak. Første spørsmål er ikke vanskelig å forstå eller vanskelig å svare på, så Sheatsley sitt råd blir fulgt. Men på den andre siden så er det ikke et spørsmål som skaper motivasjon for å svare videre slik Haraldsen mener er lurt. Dette sett opp mot at emneevalueringsmalen ikke legger opp til å skape noe motivasjon i respondenten i innledningen, ei heller med første spørsmål, så utnytter ikke FHS disse to faktorenes fulle potensiale. DISM støtter denne konklusjonen, da de også mener første spørsmål burde skape en form for engasjement (Clifford, 2020). Ved å ikke bruke denne anledningen kan undersøkelsen føre til at respondenten føler på en kjedsomhet ved å svare på emneevalueringen.

Emneevalueringen består i grovt av 4-5 kategorier. Det blir spurt om administrative forhold rundt utdanningen, oppnådd grad av LUBer, læringsaktiviteter, offisersutvikling og emnespesifikke spørsmål som emneansvarlig lager. Alle disse kategoriene blir fullført før man starter på neste. Dette er en god kognitiv lettelse for kadetten, slik at hen ikke føler at man svarer på det samme spørsmålet om igjen, og i tråd med det Sheatsley (1983, ss. 219-220) skriver om kategorisering.

3.2.2 Overload

KS er bare en av mange aktører i samfunnet som benytter seg av spørreskjemaer for å få tilbakemeldinger. Bruken av spørreskjemaer for å innhente informasjon om en forbrukers opplevelse, meninger og kunnskap er utbredt i dagens samfunn, og forbrukere mottar undersøkelser fra mange fronter kontinuerlig. På KS er emneevalueringene bare en av de forskjellige typene undersøkelser kadettene mottar. I tillegg til emneevalueringene gjennomføres det programevalueringer, studentundersøkelser, MOST-undersøkelser, samt Forsvarets medarbeiderundersøkelse, for å nevne noen. Da disse undersøkelsene kommer i tillegg til alle andre undersøkelser kadettene blir utsatt for som forbrukere i samfunnet, er det tydelig at belastningen blir stor og at motivasjonen for å besvare de kan synke.

Som KS skriver i Årsrapporten for FHS KS 2020-2021 så har skolen «et forbedringspotensial når det gjelder å ikke gå utover det gjeldende systemet for evalueringer» (Vi viser her til «Årsrapport for FHS KS 2020-2021» publisert på FHS sin

SharePoint (Personlig kommunikasjon, 28.03.2022)). Det er viktig at slike ekstra emneevalueringer ikke forekommer, da det vil bli enda et moment i den totale belastningen. Dersom delemneansvarlige velger å gjennomføre en fullstendig evaluering av sitt delemne, og ikke kun som en del av den samlede evalueringen etter emnets slutt, bidrar dette til en ytterligere belastning på kadettene.

Konsekvensen av den store mengden undersøkelser som skal besvares er at kadetten opplever en *overload*. Med *overload* forstås det i denne sammenhengen at kadetten blir utsatt for så mange undersøkelser at de går lei og derfor kan unnlate å svare på undersøkelsen (Johannessen et.al, 2016, s. 246; ORI, 2015). Det fører til at svarprosenten på undersøkelsene synker, og undersøkelsens statistiske validitet vil kunne svekkes.

Svarprosenten på emneevalueringene vitner om at kadettene kan oppleve en *overload*. (Tabell 1). Som følge av *overload* kan kadettene motivasjon til å besvare spørsmålene synke, som igjen kan føre til at kadettene velger *low road* og et tilfredsstillende fokus fremfor *high road* og mer optimale svar (Krosnick & Alwin, 1987, sitert i Weisberg, 2018, s. 17). Dette vil påvirke hvor korrekte dataene forskeren får inn er, og det kan stilles spørsmål ved validiteten til svarene gitt i undersøkelsen. Dog er det viktig å være bevisst at resultatene ikke kan vurderes som valide eller ikke valide, men som et kvalitetskrav som er tilnærmet oppfylt (Johannessen et. al, 2016, s. 67).

3.2.2 Validitet

Emneevalueringene ved KS sendes ut til alle kadettene i kullet som har gjennomført et emne. Dette er bruttoutvalget, og er et stabilt tall fortsatt at kadetter ikke slutter, eller at de av andre grunner ikke har grunnlag for å svare på emneevalueringen. Nettoutvalget er andelen som svarer på undersøkelsen, differansen mellom brutto- og nettoutvalget er det som betegnes som bortfall (Johannessen et.al, 2016, s. 240). Et for høyt bortfall vil ha konsekvenser for den statistiske validiteten til resultatene. Johannessen et.al (2016, s. 245) mener at en svarprosent på 50% og over er bra.

Av tabellen under leser vi at emneevalueringene har en gjennomgående svarprosent på 50% eller over, foruten om to emner med under 40%. Selv med dagens problem rundt *overload*

Tabell 1: Svarprosent emneevaluering utgitt på KS 2019-2022

	2019	2020	2021
MILM 1101	-	92%	Avsluttet
MILM 1102	-	72%	Avsluttet
MILM 1103	-	72%	Avsluttet
MILM 1104	-	78%	Avsluttet
MILM 1105	-	-	I.O
MILM 1106	-	-	I.O
MILM 1201	-	-	87%
MILM 1202	-	-	60%
OPS 2201	-	51%	82%
OPS 2202	-	68%	85%
OPS 2203	-	-	60%
LED 2201	-	52%	82%
OPS 3101	-	61%	67%
MILM 3201	-	-	55%/51%
OPG 3201	-	-	36%
LED 3201	-	-	27%
I.O = ikke oppgitt, emnene MILM 1101, 1102, 1103 og 1104 ble avsluttet og erstattet av MILM 1105 og 1106 studieåret 2021-22. MILM 3201 ble gjennomført av KS Kull 18-21 våren 2021 og av KS Kull 19-22 høsten 2021			

viser disse svarprosentene at emneevalueringens responsen holder statistisk validitet. Spørsmålet som må stilles er heller om innholdet i emneevalueringen gir svar på det det undersøkelsen spør om. Innholdsvaliditeten beskriver i hvilken grad man får svar på fenomenet man stiller spørsmål ved, og kan undersøkes ved en persons subjektive oppfattelse av spørreskjemaets relevans, rimelighet, entydighet og tydelighet (Pripp, 2018; Taherdoost, 2016, s. 29). I drøftingen av språk i spørsmålet blir entydigheten og tydeligheten i spørsmålet problematisert. Spesielt ble utformingen til spørsmål angående LUBene tatt opp, disse var både lange og inneholdt ord og begreper som kunne virke flertydelige for kadetten. Dette er en systematisk feil som ifølge Weisberg (2018) vil senke validiteten til resultatene (s. 15). Så selv om den statistiske validiteten

er høy, betyr det ikke at innholdsvaliditeten er det. Denne oppgaven kan ikke si sikkert hvilken grad innholdsvaliditet emneevalueringene har. Hvis man bruker analyse prinsippene om entydighet og tydelighet, kan den kan sies å være lav.

Videre kan vi se av grafen at responsen går kraftig ned våren 2021. Dette er ikke noe oppgaven kan forklare annet enn at emnene her bestod av flere delemner som ofte har egne tilbakemeldingsseanser i etterkant, og at dette kan ha ført til en *overload* hos kadetten.

3.3 Oppsummering

Disse kapitlene har drøftet emneevalueringene opp mot Haraldsens fire svakheter i spørreskjemaer. Et av de viktigste funnene herfra er at spørsmålsformuleringene ofte er lange og bruker tvetydige ord. Dette har en konsekvens for hvordan kadetten forstår

spørsmålet, og bidrar til å utmatte kadetten kognitivt. Videre viser drøftingen at emneevalueringene ikke letter den kognitive prosessen i sine undersøkelser, men heller gjør den vanskeligere med tanke på ord og uttrykk som brukt. Dette kan senke innholdsvaliditeten med tanke på tvetydighet i ord og tydelighet i spørsmålet, og langsiktig føre til en *overload* hos kadetten.

Drøftingen trekker særlig frem spørsmålet hvor kadetten skal krysse av for læringsaktiviteter. Dette er et av de bedre spørsmålene med tanke på sammenhengen mellom spørsmål og svaralternativer, samt et godt eksempel på hvordan KS beholder definisjonsmakten av ord og begreper. Dette er også med på å lette den kognitive prosessen for kadetten, da hen helt klart vet hva KS vil ha svar på ved å se på svaralternativene.

Videre belyser drøftingen at KS bør revurdere rangeringsskalaene på spørsmålene i emneevalueringen, og komme frem til hvilke skalaer som faktisk vil gi de svar på det de spør etter. Vi ser at slik svaralternativene er satt opp nå kan føre til overrapportering av svarene *i stor grad* og *i svært stor grad*, da kadettene som velger en *low road* tilnærming sannsynligvis vil velge et av de første svaralternativene som presenteres. Dette er også fordi KS har lagt opp svaralternativene fra positivt til negativt svar i rekkefølgen. Videre kan KS vurdere å legge til to svaralternativer for å forenkle *mapping* prosessen for kadettene, fordi teorien har vist at sju svaralternativer viser seg å være det optimale antallet. Drøftingen har også vist at malen inneholder positivt ladede spørsmål som kan påvirke innholdsvaliditeten. I tillegg bør KS identifisere og dele opp *double-barreled questions*, da slike spørsmål forekommer flere steder, og kan gi upresise svar og påvirke innholdsvaliditeten.

Sist har drøftingen vist at KS ikke utnytter innledningens og åpningsspørsmålets fulle potensiale. Effekten dette har er ikke mulig å svare på i denne oppgaven, da slik data ikke foreligger eller har blitt undersøkt. Videre er det vist at *overload* er en faktor KS må være bevisst på og kjent med konsekvensene av. Dette har FHS og KS allerede erkjent i Årsrapport for KS 2020-21 og oppgaven understreker gjennom drøftingen dette problemet (Vi viser her til «Årsrapport for FHS KS 2020-2021» publisert på FHS sin Sharepoint (Personlig kommunikasjon, 11. april 2022)). Den viktigste konklusjonen omhandler innholdsvaliditeten til emneevalueringene. Svarprosenten er gjennomgående høy, men tidligere kapitler har problematisert innholdet med tanke på spørsmålsformulering og svaralternativer slik at innholdsvaliditeten kan være lavere enn den burde være.

4 Konklusjon

Denne oppgaven har gjennom teoretisk redegjørelse og drøfting av resultatene fra emneevalueringene søkt å finne svar på om emneevalueringene på KS gir et godt grunnlag for å vurdere endringer i emnene på KS. Dette har vi utforsket gjennom en kvalitativ dokumentanalyse, hvor vi har funnet relevant teori og brukt prinsipper fra teorien til å drøfte styrker og svakheter ved malen for emneevaluering. Funnene gjort i drøftingen har bidratt til å besvare problemstillingen; *Gir emneevalueringene et godt grunnlag for å vurdere endringer i emner på Krigsskolen?*

I drøftingen har vi tatt utgangspunkt i Haraldsen sine fire svakheter i spørreskjemaer, og har slik identifisert aktuelle områder for forbedring av emneevalueringen. De identifiserte områdene for forbedring samsvarer med Haraldsens tre prinsipper til forskeren for hvordan lette den kognitive prosessen for respondenten (1999, s. 161). Dersom KS i større grad klarer å følge disse prinsippene ved utforming av spørreskjemaet vil undersøkelsen kunne få høyere innholdsvaliditet.

Videre har oppgaven undersøkt de ulike komponentene som påvirker validiteten til emneevalueringene som en del av emneevalueringprosessen ved KS. Emneevalueringene er et av fire punkter som er med i emnerapporten, og den eneste kvantitative dataen som ligger til grunn i emneevalueringprosessen. Gjennom drøftingen ser vi at selv om den statistiske validiteten er god, så kan man til en viss grad si at innholdsvaliditeten er lav. Dette vil si at de kvantitative dataene som ligger til grunn ikke er tilstrekkelig valide og at det da er et dårlig grunnlag å basere endringer i emnene på. KS erkjenner i Årsrapporten for KS 2020-2021 at det er varierende grad god nok respons på emneevalueringene til å ta utgangspunkt i resultatene (Vi viser her «Årsrapport for FHS KS 2020-2021» publisert på FHS sin Sharepoint (Personlig kommunikasjon, 14. april 2022)).

Vi konkluderer med at emneevalueringene kan gi et godt grunnlag for å vurdere endringer i de emner hvor svarprosenten er høy (over 50%) (Johannessen et.al, 2016, s. 245). Der svarprosenten lavere enn dette vil det være vanskelig å argumentere for å basere endringer på resultatene av emneevalueringene, dette er spesielt med tanke på at det er en negativ utvikling i svarprosenten fra første- til tredje året. Selv om vi ikke kan fastslå at innholdsvaliditeten er lav i emneundersøkelsene, er dette en faktor som FHS og KS må være kjent med i videre utvikling emneevalueringene, spesielt med tanke på at drøftingen finner spørsmålsformuleringene til å trekke ned innholdsvaliditeten.

For videre forskning på fagfeltet anbefaler vi å undersøke effekten av en emneevaluering tilpasset hvert enkelt emne. Emneevalueringene har i dag en standardisert mal, med mulighet for at emneansvarlig kan legge til 1-2 emnespesifikke spørsmål. Malen er gjeldende for alle skolene i FHS, og gir lite rom for lokale tilpasninger(?). Ettersom hensikten med standardiseringen er å «kunne se tendenser og sammenligne på tvers og over tid» (H. Krogstad, Personlig kommunikasjon, 13.01.2022), og det gjøres endringer i emnene blant annet ut ifra resultatene på emneevalueringene, kan det være interessant å se på hvor godt grunnlag emneevalueringene i dag faktisk gir for å gjøre endringer på *kort sikt*.

Litteraturliste

Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2020). Still a long way to go—Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(1), 55–68.

Christensen, A. (2015, mars 20). *Vi glemmer når vi husker*. Forskning.no.
<https://forskning.no/psykologi-hjernen/vi-glemmer-nar-vi-husker/505470>

Clifford, S. (2020). *TIPSHEET – QUALITATIVE INTERVIEWING*. DISM - Duke Initiative on Survey Methodology. https://dism.duke.edu/files/2020/05/Tipsheet-Qualitative_Interviews.pdf

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk—Etter kokebokmetoden* (1. utgave). Ad Notam Gyldendal.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode* (5. Utgave). Abstrakt Forlag.

Krosnick, J. A., & Alwin, D. F. (1987). An Evaluation of A Cognitive Theory of Response-Order Effects in Survey Measurement. *Public Opinion Quarterly*, 51(2), 201–219. <https://doi.org/10.1086/269029>

Krosnick, J. A., & Fabrigar, L. R. (1997). Designing Rating Scales for Effective Measurement in Surveys. I L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. de Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz, & D. Trewin (Red.), *Survey Measurement and Process Quality* (s. 141–164).

Lackner, E. J. (2019, desember 9). *Strukturreformen*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/Strukturreformen>

Larsen, A. K. (2017). *En Enklere Metode—Veiledning i Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Maestas, C. D. (2018). Expert Surveys As A Measurement tool—Challenges and New Frontiers. I R. M. Alvarez & L. R. Atkinson (Red.), *The Oxford Handbook of Polling and Survey Methods* (s. 583–608). Oxford University Press.

McKinsey & Company. (2015). *Modernisering og effektivisering av stabs-, støtte- og forvaltningsfunksjoner i forsvarssektoren*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/fd/dokumenter/rapporter-og-regelverk/150317modernisering-og-effektivisering-av-forsvarssektoren.pdf>

-
- Miller, P. R. (2020a). *TIPSHEET – IMPROVING RESPONSE SCALES*. DISM - Duke Initiative on Survey Methodology. https://dism.duke.edu/files/2020/05/Tipsheet-Response_Scales.pdf
- Miller, P. R. (2020b). *TIPSHEET – QUESTION WORDING*. DISM - Duke Initiative on Survey Methodology. https://dism.duke.edu/files/2020/05/Tipsheet-Question_Wording.pdf
- NOU 2015:1. (2015). *Produktiviteten – grunnlag for vekst og velferd*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ef2418d9076e4423ab5908689da67700/no/pdfs/nou201520150001000dddpdfs.pdf>
- ORI. (2015, oktober 30). Data Collection Overload: Avoiding the Perils of Collecting Too Much Data. *ORI*. <https://www.oriresults.com/articles/blog-posts/data-collection-perils/>
- Pripp, A. H. (2018). Validitet. *Tidsskrift for den Norske Laegeforening*, 138(13). <https://doi.org/10.4045>
- Rossi, P. H., Wright, J. D., & Anderson, A. B. (1983). *Handbook of Survey Research*. Academic Press.
- Sander, K. (2022, mars 22). *Dokumentanalyse / Innholdsanalyse*. *Estudie.no*. <https://estudie.no/dokumentanalyse/>
- Sheatsley, P. B. (1983). Questionnaire Construction and Item Writing. I P. H. Rossi, J. D. Wright, & A. B. Anderson, *Handbook of Survey Research* (s. 195–230). Academic Press.
- Simonsen, H. G., & Henriksen, A. H. (2021). Semantikk. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/semantikk>
- Taherdoost, H. (2016). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(3), 28–36. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040>
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge University Press.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2021-06-11-81). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Weisberg, H. F. (2018). Total Survey Error. I L. R. Atkinson & R. M. Alvarez, *The Oxford Handbook of Polling and Survey Methods* (s. 13–28). Oxford University Press.

Emneevaluering

M A L (Kopi)

FHS' kvalitetssikringssystem samler gjennom ulike evalueringsprosesser inn datagrunnlag som kan legges til grunn for analyse og kvalitetsutvikling av skolens studieprogrammer. Din deltakelse er anonym.

Det er en anledning til å komme med tilbakemeldinger på din opplevelse av gjennomføringen av emnet. Det er mulighet for å komme med ytterligere tilbakemeldinger omkring emnet gjennom fritekst.

Har dere innspill av mer personlig art, tas disse opp via emnekadett/tillitsvalgt og med kullansvarlig.

Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å besvare spørsmålene!

* Obligatorisk

«Utdanningsvirksomheten ved FHS skal sørge for at militære profesjonsutøvere og øvrige medlemmer av forsvarssektoren får relevante kunnskaper, holdninger og ferdigheter innen anvendelse av militærmakt, og bidra til økt kunnskap om anvendelse av militærmakt til samfunnet for øvrig. [...] Det valgte læringssynet og pedagogiske virkemidler skal bidra til å lede FHS til et læringsmiljø der forholdet mellom fagpersonellet og studentene er preget av gjensidig tillit og klare forventninger.»

1. I hvilken grad fikk du tilstrekkelig informasjon om hvilke krav som stilles deg som student i dette emnet? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I middels grad
- I liten grad
- I svært liten grad

2. I hvilken grad opplevde du sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelsene, læringsaktivitetene og vurderingsformen i emnet? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I middels grad
- I liten grad
- I svært liten grad

3. I hvilken grad ... *

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
... opplevde du at vurderingsformen(e) på en god nok måte målte læringsutbytte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidro vurderingsformen til læring i emnet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. I hvilken grad opplevde du at ... *

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
læringsaktivitetene gjorde deg godt forberedt til eksamen/vurdering?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(herunder) pensum gjorde deg godt forberedt til eksamen/vurdering?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fra FHS' Utdanningsstrategi: «For å lykkes må all undervisning ta utgangspunkt i at optimal læring krever tid til egeninnsats, refleksjon og modning. [...] Forventningene til studentene er at de forstår at ansvaret påligger dem for å aktivt og selvstendig tilegne seg kunnskapene, ferdighetene og holdningene på det nivået de kvalifiseres for, og at de aktivt tar del i å utvikle den militære profesjon fra første dag i Forsvaret og FHS.»

5. I hvilken grad opplevde du at du gjennom din egeninnsats var godt forberedt til eksamen/vurdering? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I middels grad
- I liten grad
- I svært liten grad

6. I hvilken grad opplevde du at den generelle arbeidsbelastningen i dette emnet har samsvart med læringsutbyttebeskrivelsene og antall studiepoeng? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I middels grad
- I liten grad
- I svært liten grad

7. Hvor mange timer jobber du vanligvis med emnet i løpet av en uke totalt sett (inkludert undervisningsopplegg)? Fyll inn ditt omtrentlige timebruk pr uke, under: *

Fra FHS' Utdanningsstrategi: «Læring tilrettelegges gjennom gode faglærere og veiledere som med variert pedagogikk setter studentenes læringsbehov først og belyser hva som kreves av gode profesjonsutøvere. [...] Statens og Forsvarets digitaliseringsstrategi gir tydelige retningslinjer for digitalisering, og peker mot bruk av teknologi for å modernisere og digitalisere utdanningen ved FHS slik at den harmonerer med utdanningssektoren for øvrig. Digitalisering innebærer mer utstrakt bruk av digitale verktøy og metoder i utdanningen ved FHS.»

8. Hvilke læringsaktiviteter brukt i emnet har gitt deg størst læringsutbytte? (listen det krysses av fra, er tilpasset emnet) *

- Forelesning
 - Videoleksjoner (og film)
 - Seminar
 - Simuleringer
 - Øvelser
 - E-læringskurs
 - Praksis
 - Veiledning
 - Videomøter / digital samhandling
 - Prosjektarbeid (fx gruppearbeid, presentasjoner)
 - Selvstudium
 -
- Annet

9. I hvilken grad opplever du at teknologiske verktøy har blitt utnyttet pedagogisk i emnet (på en måte som bidrar til å øke læringsutbyttet)? *

- I svært stor grad
- I stor grad
- I middels grad
- I liten grad
- I svært liten grad
- Ikke aktuelt

10. I hvilken grad opplever du etter fullført emne at du kan ... *

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
LUB 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LUB 2 (osv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. (eventuelt 1-2 emnespesifikke spørsmål fra emneansvarlig)

- Alternativ 1
- Alternativ 2

OFFISERSUTVIKLING

12. Med utgangspunkt i dette emnet - i hvilken grad ... *

	I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad	I svært liten grad
... har du hatt anledning til å øve på lederskap?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... er det lagt til rette for (selvstendig) beslutningstaking?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... er det lagt til rette for å løse utfordringer i samarbeid med andre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... tar du ansvar for din egen offisersutvikling?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Har du ytterligere tilbakemeldinger til gjennomføringen av emnet, kan de føyes til her.

BESKRIVELSE AV HENSIKT MED OG PROSESS FOR EMNEEVALUERING

Dette er en beskrivelse av hensikten med og prosessen for gjennomføring av et emne ved Krigsskolen, med fokus på evaluering og rapportering. Beskrivelsen kan være relevant for emneansvarlige, og andre som er involvert i emnegjennomføring- og evaluering. Evaluering og emnerapportering er sentralt i utdanningsinstitusjonenes systematiske kvalitetsarbeid (aktuelle lover/forskrifter, se nederst i dokumentet).

Utdrag fra Formål og hensikt – Systematisk kvalitetsarbeid ved Forsvarets høyskole.

«Hovedformålet med utdanningen ved Forsvarets høyskole er å utdanne profesjonsutøvere og å utvikle og formidle relevant kunnskap og undervisning om hvordan og hvorfor militærmakt anvendes. [...]

For å oppnå hovedformålet må utdanningen kvalitetssikres, og i likhet med sivile utdanningsinstitusjoner har FHS et lovpålagt kvalitetssikringssystem. Kvalitetssikringssystemet ved FHS skal fungere som et styringsverktøy og bidra til at høyskolen når sine strategiske mål for utdanningsvirksomheten. Det skal legges til rette for kontinuerlig utvikling av utdanningskvaliteten, avdekke sviktende kvalitet og sikre tilfredsstillende dokumentasjon av kvalitetsarbeidet.»

Det er definert seks områder for kvalitetsarbeidet ved FHS, og (emne)evaluering er særlig relevant i kildegrunnet for *programkvalitet, og undervisnings- og læringskvalitet*.

Roller i emneevalueringarbeidet.

- **Emneansvarlig** skal sørge for å gjennomføre emneevaluering og rapportere til programansvarlig. Evalueringene skal skje i samarbeid med kadettene og lokal kvalitetsmedarbeider. Emneansvarlig skal videre delta i emnevalgsmøter, og utarbeide en sluttevaluering av emnet.
- **Lokal kvalitetsmedarbeider** bistår emne- og programansvarlig i evalueringer.
- **Emnekadett** holder på vegne av kullet kontakt med emneansvarlig underveis i emnet. Om det skulle være saker, kan disse tas før læringsutbytte og læringsmiljø eventuelt påvirkes, og det kan gjøres nødvendige justeringer i henhold til gjeldende emnebeskrivelse. Kvalitetsmedarbeider kan holdes orientert om saker, om kullet opplever det som hensiktsmessig. Emnekadett deltar på emnevalgsmøter og emnets evalueringsmøte.

PROSESS

Det som er direkte, praktisk relevant for emneansvarlig, står i **grønt**.

- **EMNEGJENNOMFØRING** (inkludert emnevalgsmøter og avsluttende vurdering)
- **FORMELL EVALUERING AV EMNET**
 - Tar utgangspunkt i et fast spørresett. Mulighet for at emneansvarlig kan legge til et par fagspesifikke spørsmål.

-
- Kvalitetsmedarbeider gjør klar og distribuerer undersøkelsen – og henter inn og sammenstiller resultatene. Kadettene får vanligvis noen dager/en uke til å besvare undersøkelsen.
 - Både emneansvarlig og kvalitetsmedarbeider i tillegg til kadettene selv, har ansvar for å bidra til en god kultur for deltakelse i evaluerings- og tilbakemeldingsprosesser, og for å motivere til dette.
 - **EMNEEVALUERINGSMØTE**
 - Kvalitetsmedarbeider finner tid for evalueringsmøte (som må passe for sentrale møtedeltagere: emneansvarlig, emnekadett, programansvarlig), og kaller inn til møte. Vanligvis vil dette skje rundt to uker etter eksamen/avsluttende vurdering, for å gi tid til å besvare individuell evaluering og sammenstille resultatene, evt. annet. Dette kan variere noe, men bør ikke skje for lang tid etter emnet er avsluttet.
 - *Nødvendige møtedeltakere* er altså emneansvarlig – emnekadett – programansvarlig. Kvalitetsmedarbeider deltar også.
 - *Andre møtedeltakere* som er relevante, og derfor også kalles inn, inkluderer: representant(er) fra studieadministrasjonen – kullsjef – eventuelt (andre) lærere, etter ønske fra emneansvarlig – eventuelt om det er andre som har hatt en sentral rolle for planlegging/gjennomføring av emnet.
 - I forkant av evalueringsmøtet (1-2 dager før) sender kvalitetsmedarbeider resultatene for individuell evaluering, slik at møtedeltakerne kan se på disse før møtet.
 - Møtet gjennomføres. Det tas utgangspunkt i tilsendte resultater, og er en mulighet hovedsakelig for emnekadett og emneansvarlig – til å få belyst resultater fra evalueringen og det den eventuelt ikke dekker, og diskutere sentrale aspekter ved emnegjennomføringen. Sentralt er blant annet; hva har fungert godt, og hva har fungert mindre godt/bør justeres.
 - Kvalitetsmedarbeider skriver referat fra møtet, og sender det til møtedeltagerne.
 - **EMNERAPPORTERING**
 - Emneansvarlig skriver med utgangspunkt i resultater fra individuell evaluering og påfølgende evalueringsmøte – kadettenes resultater i avsluttende eksamen/annen vurdering – egne (og eventuelt andre medvirkende læreres) erfaringer fra emnegjennomføringen, en emnerapport, etter utarbeidet mal.
 - Rapporteringen er en sentral del av emnegjennomføringen og det systematiske kvalitetsarbeidet, med hensikt om å avdekke eventuelle forbedringspunkter og for stadig utvikling av emnet og utdanningen.
 - Emneansvarlig kan i prosessen med å skrive emnerapporten rådføre seg med kvalitetsmedarbeider, fx ved spørsmål til punktene i rapportmalen.
 - Programansvarlig er hovedmottaker av emnerapporten. Vanlig frist er en måned etter avsluttende vurdering.

Videre vil kvalitetsmedarbeider legge ut resultatene fra formell evaluering for kullet i sin helhet, på kull/emneside på Teams, og på KS' Kvalitetssystem på Portalen. Dersom det er ønskelig fra kullet, kommer kvalitetsmedarbeider gjerne innom i forkant/etterkant av evalueringer, og tar en prat om evalueringen, resultater, umiddelbare inntrykk eller lignende.

EVALUERING OG SYSTEMATISK KVALITETSARBEID:

Universitets - og høyskoleloven:

- § 1-6. Kvalitetssikring: Universiteter og høyskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring som skal sikre og videreutvikle kvaliteten i utdanningen. Studentevalueringer skal inngå i systemet for kvalitetssikring.

Studietilsynsforskriften:

- § 4-1. Krav til det systematiske kvalitetsarbeidet: Ledd 1 – 6, men særlig 4 – 6:
 - (4) Institusjonen skal systematisk innhente informasjon fra relevante kilder for å kunne vurdere kvaliteten i alle studietilbud.
 - (5) Kunnskap fra kvalitetsarbeidet skal brukes til å utvikle kvaliteten i studietilbudene og avdekke eventuelt sviktende kvalitet. Sviktende kvalitet skal rettes opp innen rimelig tid.
 - (6) Resultater fra kvalitetsarbeidet skal inngå i kunnskapsgrunnlaget ved vurdering og strategisk utvikling av institusjonens samlede studieportefølje.
- Se også kapittel 5 om tilsyn.

Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling:

- § 2-1. Krav til systematisk kvalitetsarbeid:
 - (1) Universiteter og høyskoler skal ivareta ansvaret for kvaliteten i utdanningen gjennom systematisk kvalitetsarbeid som sikrer og bidrar til å utvikle kvaliteten i studietilbudene. Videre skal institusjonene legge til rette for løpende utvikling av utdanningskvaliteten, kunne avdekke sviktende kvalitet i studietilbudene og sikre tilfredsstillende dokumentasjon av kvalitetsarbeidet. Institusjonene skal kvalitetssikre alle forhold som har betydning for studie kvaliteten, fra informasjon overfor mulige søkere til avsluttet utdanning.

Vedlegg 3: Mal for emnerapportering Forsvarets høyskole

Emnekode:	Undervisningssemester:	Utdanningsavd:
Emnetittel:	Studieprogram emnet inngår i:	
Emneansvarlig:	Dato:	
Oppfølging fra tidligere evaluering – vurdering av kvalitetsforbedrende tiltak foregående år		
<p><i>Her skal emneansvarlig redegjøre for forbedringstiltak og endringer som er gjort i emnet fra et år til neste. Dette kan være endringer i emneplan, undervisningsmetoder osv. Har tiltakene bidratt til forventet forbedring?</i></p> <p>Dersom emnet er blitt gjennomført for første gang i ny studiemodell, bør det være mulig å nevne hvilket/hvilke emne(r) det har erstattet, og noen setninger om hva som er sentrale endringer. Dette for å tydeliggjøre at endringene bygger på forbedringstiltak (av omfattende, strukturelle omfang).</p> <p>Hvis det ikke er mulig å si hvilket emne det bygges på (fx fordi emnet er kvalitativt ulikt bygget opp), så kan man si noe om hvordan det er tenkt at det nye emnet bidrar til nytt system, hva er dets egenart?</p> <p>I den grad det er mulig å vurdere etter 1. gangs gjennomføring – hvordan har det nye emnet fungert i forhold til intensjonen?</p>		
Oppsummering av kadettens evaluering av emnet (Forms)		
<ul style="list-style-type: none">- Hva har de vært fornøyd med, hva mener de kan forbedres- Kadettenes egeninnsats i emnet		
Evaluering av årets gjennomføring		
<p>Hensikten med evalueringen av årets gjennomføring er å avdekke eventuelle forbedringspunkter. <i>Emneansvarlig skal på bakgrunn av kadettens individuelle vurdering og emneevalueringsmøtet, samt emnets bidragsyttere; faglærere, kullsjef, øvingsledere - gi en vurdering av gjennomføringen:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Kadettens faglige forutsetninger for å ta emnet- Og er emnet på riktig nivå i forhold til kadettens forkunnskaper og forutsetninger?- Faglærernes faglige og pedagogiske kompetanse, og evne til å gi undervisning av god kvalitet- Arbeidsmengden i faget og fordeling mellom ulike undervisnings- og læringsformer; forelesninger, gruppearbeid, selvstudium, praksis/øvelser- Digitalisering og pedagogisk utnyttelse av teknologi- Pensum (mengde/sideantall, relevans for emnet)- Resultater fra vurdering/eksamen, samt resultater fra øvelsene- Er forventet læringsutbytte for emnet oppnådd?- I hvilken grad bidrar emnet til oppnåelse av læringsmål på studieprogramnivå bachelor/årsstudium/halvårsstudium (for emner i første året)?- Hvordan og i hvilken grad har FoU-aktiviteter bidratt til emnet?		

-
- Eventuelle fremtidige behov for FoU innen temaet/emnet. Er utdanningen i emnet basert på forskning og/eller erfaring?
 - Hvordan/i hvilken grad er emnet tilrettelagt for internasjonalisering?
 - Informasjonstilgang og informasjonsrutiner
 - Rammer og ressurser (overordnet. Eget vedlegg, se under)
 - Studieadministrasjonens rolle/tilrettelegging
 - Evt. andre punkter emneansvarlig finner relevante

Forslag til utviklings- og endringstiltak i emnet:

På bakgrunn av evaluering av gjennomføringen og avdekking av eventuelle forbedringspunkter, gir emneansvarlig en redegjørelse for hvilke faglige og pedagogiske endringer som foreslås gjort. Om mulig gjøres en vurdering av hvilke økonomiske og personellmessige ressurser endringene vil kreve.