

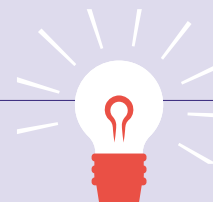
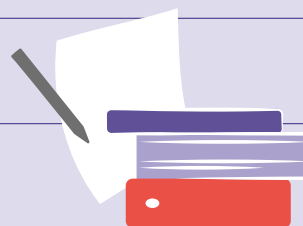
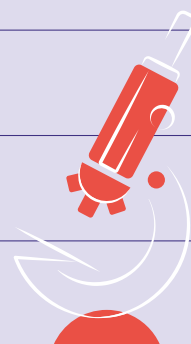
Veje til uddannelseskvalitet

Inspiration til uddannelsers arbejde
med Læringsbarometer



Indhold

-
- 3 Indledning
-
- 4 Om Læringsbarometer
-
- 6 Brugen af Læringsbarometer i praksis
-
- 8 De seks indikatorer for læringsmiljø
-
- 10 Interesse og motivation**
-
- 12 Underviserinteraktion**
-
- 14 Konstruktiv feedback**
-
- 16 Støtte fra medstuderende**
-
- 18 Læring for forståelse**
-
- 20 Overensstemmelse**
-
- 22 Om undersøgelsen
-
- 23 Litteraturliste
-



Indledning

Dette katalog dykker ned i Læringsbarometer og undersøger, hvordan uddannelsesinstitutioner kan arbejde med deres læringsmiljø ud fra læringsbarometers parametre.

I en årrække har der været politisk fokus på uddannelseskvaliteten og på at udvikle og understøtte kvalitetsarbejdet på de videregående uddannelser.

I 2017 besluttede alle Folketingets partier, at der med aftalen om et nyt bevillingssystem for de videregående uddannelser skulle gennemføres en forskningsbaseret måling af kvaliteten på de videregående uddannelser.¹ Til at bistå med dette arbejde nedsatte Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) i 2018 et ekspertpanel. Ekspertpanelets arbejde resulterede i spørgeskemaundersøgelsen 'Læringsbarometer', som blev gennemført første gang i efteråret 2018. Læringsbarometer er herefter blevet gennemført i efteråret 2020 og skal fremover gennemføres i ulige år. Resultaterne i Læringsbarometer skal fra 2023 indgå i bevillingssystemet for de videregående uddannelser.²

Læringsbarometer er ét blandt flere værktøjer til at måle uddannelseskvalitet og således ét udgangspunkt for at understøtte og udvikle uddannelseskvaliteten. Læringsbarometer udsendes som en stikprøve til tilfældigt udvalgte studerende, men flere institutioner har valgt at tilkøbe en fuldpopulationsundersøgelse af Læringsbarometer, hvor spørgeskemaet sendes ud til alle institutionens studerende for at kunne bruge data til kvalitetsarbejdet på uddannelsesniveau.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) ønsker med dette katalog at tilbyde institutionerne en hjælpende hånd i kvalitetsarbejdet. Kataloget er tænkt som inspiration til det arbejde, der allerede foregår på uddannelserne med at udvikle uddannelseskvaliteten. Kataloget dykker ned i Læringsbarometer og undersøger, hvordan uddannelsesinstitutionerne kan arbejde med deres læringsmiljø ud fra de kvalitetsparametre, som er repræsenteret i Læringsbarometer. Til at sætte ord på, hvordan dette arbejde kan gribes an, har EVA talt med to eksperter i undervisningspædagogik på de videregående uddannelser.



1 <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/endelig-aftale-nyt-bevillingssystem-for-de-videregaende-uddannelser.pdf>.

2 <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/filer/ekspertpanel-til-kvalitetsmalning-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>; <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer>.

Om Læringsbarometer

Læringsbarometer er en spørgeskemaundersøgelse til studerende på de videregående uddannelser, som gennemføres af Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) hvert andet år.

En justeret udgave af det finske koncept LEARN

Læringsbarometer er en justeret udgave af den finske spørgeskemaundersøgelse LEARN, som er udviklet af en forskergruppe på Helsinki Universitet på baggrund af det britiske koncept Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ). ETLQ har sit teoretiske ophav helt tilbage i 1970'erne, hvor Marton & Säljö identificerede forskellige tilgange til læring hos studerende, hhv. en overfladisk tilgang til læring og en dyb tilgang til læring (1976).

Ambitionen med LEARN-konceptet er at give institutionerne et redskab til at optimere deres læringsmiljøer og indirekte understøtte de studerendes læringstilgange.³

To overordnede dimensioner

Læringsbarometer undersøger de studerendes oplevelser af kvaliteten på deres uddannelse inden for to overordnede dimensioner.

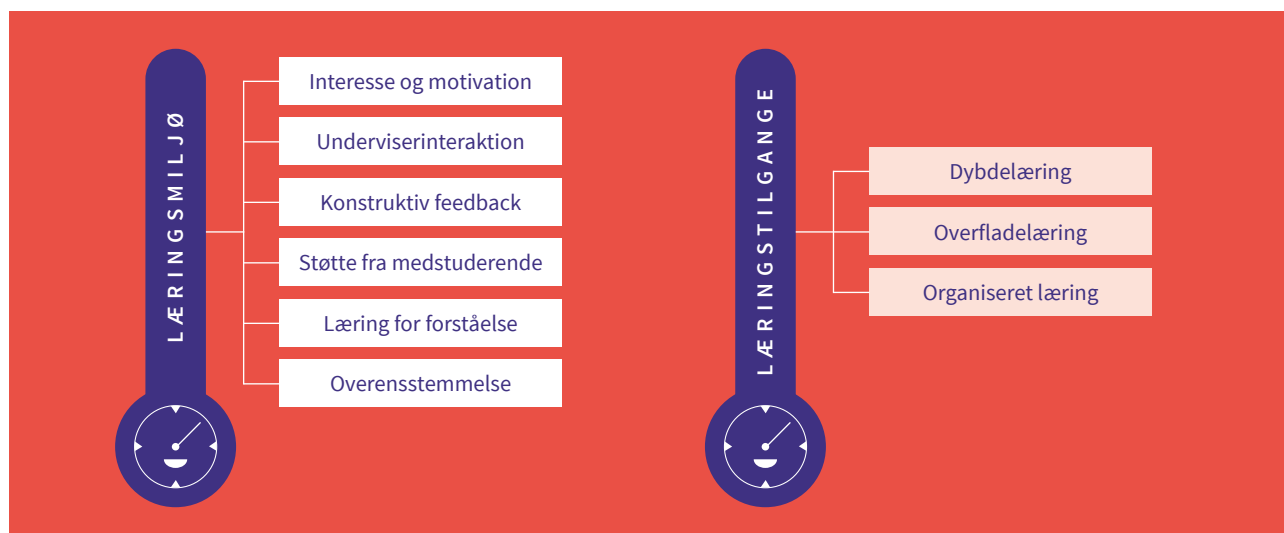
1. De studerendes oplevelse af læringsmiljøet: Dimensionen vedrører indholdet, sammenhængene og konteksten på uddannelsen.

2. De studerendes læringstilgange: Dimensionen beskriver den måde, de studerende går til deres studie og det faglige indhold på studiet.

De to dimensioner er opdelt i henholdsvis seks og tre indikatorer, som hver bliver målt af fire eller fem spørgsmål.

De tre indikatorer inden for læringstilgange er dybdelæring, overfladelæring og organiseret læring. De seks indikatorer inden for læringsmiljøet er interesse og motivation, støtte fra medstuderende, læring for forståelse, overensstemmelse, underviserinteraktion, konstruktiv feedback.⁴

Figuren viser de to dimensioner og de tilhørende indikatorer i Læringsbarometer



Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets hjemmeside.

3 Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018): Baggrundnotat om LEARN, <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/filer/learn.pdf>.

4 <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/om-malingen/learn>.

De tre læringstilgange

Dybdelæring

Dybdelæring indebærer, at den studerende søger at forstå meningen med indholdet i undervisningen og undervisningsmaterialet. Det sker ved at identificere mønstre og underliggende principper, så indholdet kan forstås i sin helhed og i et bredere perspektiv. Konkret vil den studerende sætte indholdet i forhold til allerede kendt viden, fx fra forskning eller anden undervisning, og herved integrere den nye viden med den i forvejen tilegnede viden. Desuden indebærer dybdelæring, at den studerende har en kritisk tilgang og vurderer argumenter, sammenhænge og evidens i forhold til konklusioner.

Overfladelæring

Overfladelæring indebærer, at den studerende lærer udenad med henblik på at kunne reproducere viden. Den studerende identificerer ikke mønstre og underliggende principper, som ellers ville have bidraget til at forstå indholdet i undervisningen og undervisningsmaterialet i sin helhed. Den studerende har i sin tilgang et snævert og ureflekteret fokus og sætter ikke ny viden i forhold til kendt viden. Derfor bliver den studerendes viden fragmenteret. Desuden indebærer overfladelæring, at den studerende har en ukritisk tilgang og accepterer viden uden at stille spørgsmål til den.

Organiseret læring

Organiseret læring adskiller sig fra dybde- og overfladelæring ved i højere grad at være en tilgang til at studere frem for at være en tilgang til at lære. Ved organiseret læring planlægger og systematiserer den studerende sin indsats for at kunne bruge sin tid effektivt og koncentreret.

Kilder: Entwistle & Tait, 1990; Entwistle & Entwistle, 1992; Entwistle et al., 2002; Hounsell & McCune, 2002; Entwistle, 2003; Kreber, 2003; Entwistle & McCune, 2004; Hounsell & Entwistle, 2005; Biggs & Tang, 2007; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Entwistle, 2008; Parpala et al., 2010; Parpala, 2010; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012; Parpala et al., 2013; Hailikari & Parpala, 2014; Postareff, Parpala og Lindblom-Ylänne, 2015; Hailikiri, Tuononen, & Parpala, 2016; Hermann, Bager-Elsborg & Parpala, 2016; Hermann, Bager-Elsborg & McCune, 2017.

Læringsmiljø, læringstilgang og læringsudbytte hænger sammen

Med baggrund i teorien bag ETLQ og LEARN-konceptet antages det, at dybdelæringstilgangen er ensbetydende med læring af høj kvalitet. Undersøgelser viser også, at der er en positiv sammenhæng mellem studerendes læringsudbytte og læringstilgangene dybdelæring og organiseret læring. Omvendt er der en negativ sammenhæng mellem studerendes læringsudbytte og overfladelæring (Herrmann, Bager-Elsborg & Parpala, 2016; Hermann, Bager-Elsborg & McCune, 2017; Postareff, Parpala, Lindblom-Ylänne, 2015).

Ifølge forskningen er der samtidig en sammenhæng mellem studerendes oplevelse af læringsmiljøet og deres læringstilgange. Det skal forstås sådan, at der er en positiv sammenhæng mellem oplevelsen af et godt læringsmiljø og læringstilgangene dybdelæring og organiseret læring. Der er ligeledes en negativ sammenhæng mellem oplevelsen af et godt læringsmiljø og overfladelæring. Forskningen er dog ikke entydig med hensyn til kausaliteten i sammenhængen, idet den peger i retning af, at kausaliteten kan gå begge veje (fx Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Entwistle, 2013; Richardson, 2006). Med andre ord synes studerendes oplevelse af et godt læringsmiljø at fremme, at studerende anlægger dybdelæringstilgangen til deres studier i stedet for en overfladelæringstilgang. Samtidig bliver læringsmiljøet også bedre, jo flere studerende anlægger dybdelæringstilgangen til deres studier.

Andre faktorer har betydning for læringstilgange

Både miljømæssige faktorer og de studerendes individuelle forhold påvirker også deres læringstilgange. Det fremhæves flere steder i litteraturen. Fx er sammenhængen mellem læringsmiljø og læringstilgang påvirket af de studerendes subjektive oplevelse af læringsmiljøet (Entwistle, 1991). Herudover har Postareff, Parpala & Lindblom-Ylänne fremhævet, at individuelle faktorer og kompetencer som regelmæssig studietid og -indsats, studiekompetencer og evnen til at regulere egen indsats bidrager til at forklare de studerendes læringstilgang. Ligeledes vil det være forskelligt, hvor meget de studerendes læringstilgang påvirkes af læringsmiljøet (2015). Richardson har på baggrund af undersøgelser påpeget, at variationer i demografiske karakteristika ved studerende, såsom alder og køn, kan have en sammenhæng med variationer i de studerendes opfattelse af det akademiske miljø og med de studerendes studieadfærd (2006).

Potentiale for at arbejde med uddannelsernes læringsmiljø

Den positive sammenhæng mellem oplevelsen af et godt læringsmiljø og ønskelige læringstilgange giver anledning til, at uddannelserne videreudvikler læringsmiljøet med henblik på at påvirke de studerendes læringstilgang og herigennem kvaliteten af de studerendes læring. Dette katalog fokuserer på, hvordan forskellige aspekter af læringsmiljøet kan styrkes.

Brugen af Læringsbarometer i praksis

Læringsbarometer er tiltænkt at indgå i kvalitetsarbejdet på de videregående uddannelsesinstitutioner. EVA har talt med to institutioner, Professionshøjskolen UCN og erhvervsakademiet Cphbusiness, der begge allerede er begyndt at arbejde med Læringsbarometer og anvender data fra Læringsbarometer i deres kvalitetsarbejde.

Data fra Læringsbarometer indgår i kvalitetsarbejdet

På både UCN og Cphbusiness er Læringsbarometer integreret i kvalitetsarbejdet, ved at det indgår som én blandt flere forskellige datakilder. I institutionernes årlige uddannelses- eller kvalitetsrapporter indgår forskellige mål, som vurderes med data fra forskellige kilder, heriblandt Læringsbarometer. Eksempelvis arbejder UCN med kvalitetsmål inden for viden- grundlag, relevans, niveau og indhold, som belyses med bl.a. spørgsmål fra Læringsbarometer.

” Læringsbarometret i sin helhed bliver brugt som nøgletal i kvalitetsarbejdet og delelementer i vores kvalitetsmål.”

Rie Nielsen, kvalitetschef på UCN

Ifølge Rie Nielsen giver Læringsbarometer sammen med de øvrige nøgletal viden om, inden for hvilke områder og på hvilke uddannelser der er behov for at gennemføre kvalitetsudviklingsindsatser. På baggrund af denne viden skal uddannelserne lave handleplaner for deres kvalitetsindsatser.

Foruden nationale målinger såsom Læringsbarometer og Uddannelseszoom fortæller uddannelsesinstitutionerne, at data kan være nøgletal for frafald, beskæftigelse, ledighed eller være fra løbende evalueringer af undervisnings- og læringsforløb, praktik mv. Hertil kommer den dialog med uddannelses aftagerpaneler, uddannelsesudvalg o. lign., som også bidrager med viden og input, der indgår i institutionernes arbejde med uddannelseskvalitet.

Høje forventninger til Læringsbarometer som datakilde i kvalitetsarbejdet

På Cphbusiness har Læringsbarometer erstattet den tidligere studentetrivselsundersøgelse, der foretages i samarbejde med konsulentfirmaet Ennova og gennemføres på erhvervsakademierne. Det er forventningen, at Læringsbarometer fremadrettet vil have en stor rolle i forhold til at levere data til kvalitetsudvikling.

” Læringsbarometret vil fremadrettet kunne hjælpe vores uddannelsesmiljøer til at fokusere på, hvordan de kan forbedre læringsmiljøet. At læringsbarometret er forskningsbaseret kan bidrage med et nyt perspektiv til det løbende arbejde med at udvikle kvaliteten.”

Dorte Schmidt, chef for Kvalitet og Analyse på Cphbusiness

Erfaringerne med Læringsbarometer er begrænsede

UCN's og Cphbusiness' arbejde vidner om, at der er en række datakilder, som spiller ind i de videregående uddannelsesinstitutioners arbejde med uddannelseskvalitet – herunder Læringsbarometer. Samtidig er Læringsbarometer relativt nyt, og erfaringerne dermed få.



” Vi forventer fremadrettet, at arbejdet med at styrke de studerendes læringsudbytte – og trivsel - vil kunne få værdifuldt input fra læringsbarometret i forhold til udvikling og design af læringsforløb. Men det er også vigtigt at sige, at vi har fået resultaterne én gang. Det er ikke helt inde under huden hos os [...] Det er vi ikke de eneste, der siger. Når vi skal køre den en gang mere, skal vi begynde at tænke over, hvordan vi så kan bruge den til at understøtte initiativer og den måde, vi arbejder med uddannelseskvalitet på.”

Dorte Schmidt, chef for Kvalitet og Analyse på Cphbusiness

På baggrund af erfaringerne fra UCN og Cphbusiness synes det relevant at sætte spot på, hvordan uddannelsesinstitutioner vil kunne forstå og arbejde med begreberne i Læringsbarometer og herved vil kunne bruge det aktivt i udviklingen af uddannelsernes kvalitet.

Både UCN og Cphbusiness har tilkøbt en fuldpopulationsundersøgelse

Læringsbarometer udsendes som udgangspunkt til en stikprøve af tilfældigt udvalgte studerende på hver uddannelsesinstitution, men det er muligt for institutionerne at tilkøbe en fuldpopulationsundersøgelse og sende spørgeskemaet ud til alle institutionens studerende. Ved gennemførelse af Læringsbarometer i efteråret 2018 havde 20 videregående uddannelsesinstitutioner tilkøbt en fuldpopulationsundersøgelse – heriblandt UCN og Cphbusiness.

Når institutioner tilkøber fuldpopulationsmuligheden, giver det mulighed for, at data fra Læringsbarometer kan indgå i institutionens arbejde med kvalitet helt ned på uddannelses- og holdniveau, fortæller Rie Nielsen, der er kvalitetschef på UCN:

” Vi har kørt en fuld populationsundersøgelse, og det er, fordi vi har valgt at bruge det i vores kvalitetsarbejde – ellers havde vi valgt en stikprøve. Vi havde brug for at få data ned på udbudsniveau og på holdniveau [...] Så med de data, vi får fra LEARN [Læringsbarometer] kan vi gå fra det enkelte hold på campus på en given uddannelse og så helt op til institutionelt niveau.”

Rie Nielsen, kvalitetschef på UCN

6

De seks indikatorer for læringsmiljø

I det følgende belyses de seks indikatorer for læringsmiljø. Vi har bedt to eksperter i undervisning på de videregående uddannelser om at præsentere forskellige greb til, hvordan institutioner og uddannelser kan arbejde med læringsmiljøet.

Læringsbarometers ene dimension er som nævnt bygget op af seks forskellige indikatorer. De seks indikatorer for læringsmiljø belyses særskilt. For hver indikator finder du:

- En beskrivelse af indikatoren på baggrund af det teoretiske grundlag, der er repræsenteret i litteraturen om LEARN, samt eksperternes forståelser.
- Greb til, hvordan institutioner og uddannelser kan arbejde med det kvalitetsbegreb, som indikatoren repræsenterer. Grebene er udviklet med udgangspunkt i interviews med eksperterne. Grebene er overordnede og generelle greb, som i deres konkrete udmøntning kan variere på tværs af de forskellige videregående uddannelser.
- De spørgsmål fra Læringsbarometer, som de studerende skal svare på, og som måler indikatoren.

Ekspertene er blevet bedt om at forholde sig til de seks kvalitetsbegreber, som indikatorerne repræsenterer, og ikke hvordan de enkelte indikatorer måles, eller hvordan målingen direkte kan påvirkes af specifikke indsatser. Grebene skal ses som inspiration til, hvordan institutioner og uddannelser kan arbejde med uddannelsernes kvalitet og mere specifikt med de seks kvalitetsbegreber, som indikatorerne repræsenterer, dvs. fx underviserinteraktion eller konstruktiv feedback, på et mere generelt plan.

Præsentation af eksperterne



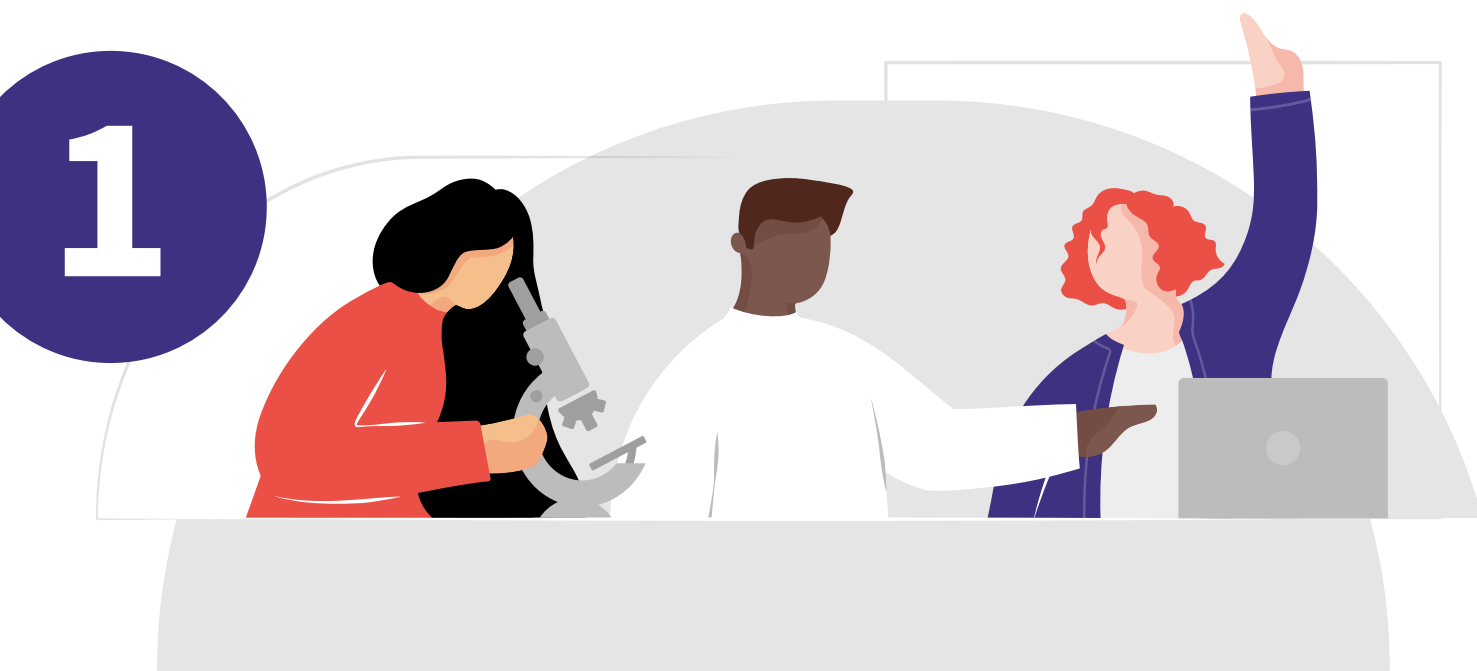
Anna Bager-Elsborg

Er ansat på Aarhus Maskinmesterskole som teamleder. Hun støtter undervisere i at udvikle deres undervisning og hjælper uddannelsesledere med at tilrettelægge faglige indsatser for læring og trivsel. Herudover faciliterer Anna workshops om bl.a. holdundervisning, gruppearbejde, feedback og vejledning. Tidligere har Anna været ansat på Aarhus Universitet (AU), hvor hun har undervist undervisere i universitetspædagogik samt forsket i universitetspædagogik, studietrivsel, læringstilgange, læringsmiljøer og akademiske identiteter i fællesskaber. På AU har Anna desuden arbejdet med at validere LEARN-konceptet i en dansk uddannelseskontekst. Anna er cand.scient.pol. og ph.d. i universitetspædagogik fra AU.



Rie Troelsen

Er ansat på Syddansk Universitet (SDU) som leder af SDU Universitets-pædagogik. Hun arbejder med at inspirere og støtte undervisere i at tilrettelægge undervisningen. Herudover laver Rie kompetenceudviklingsaktiviteter, bl.a. som led i universitetspædagogikum. Ries forskningsområde er universitetsdidaktikken, og hun har herunder beskæftiget sig med delområderne uddannelsesvalg, frafald og professionaliseringen af universitetsunderviseren. Rie er cand.scient. i kemi og oldtidskundskab og ph.d. i naturvidenskabsdidaktik fra SDU.



Interesse og motivation

Hvordan forstås interesse og motivation?

Indikatoren beskriver den studerendes interesse i og motivation for at studere. De to begreber er forbundet, idet den studerendes interesse i studierne er en vigtig forudsætning for den studerendes motivation for at studere (Postareff, Parpala og Lindblom-Ylänne, 2015).

” Det at være grundlæggende og dybt interesseret i noget holder motivationen oppe. De fleste studerende har jo valgt at tage en bestemt uddannelse frem for andre, fordi de interesserer sig for noget bestemt, og de er drevet af et ønske om at vide mere om det.”

Anna Bager-Elsborg

Derfor er det vigtigt at skærpe den studerendes interesse i sit studie for at sikre den indre motivation for at studere. Ikke alle studerende interesserer sig for det samme, og derfor bør undervisningen tilrettelægges på en måde, så så mange wwwstuderende som muligt finder det interessant (Postareff, Parpala og Lindblom-Ylänne, 2015).

” Interesse er afgørende for, at de studerende lærer noget, men man kan ikke lave undervisning, som alle studerende på en uddannelse finder spændende samtidig. Derfor handler interesse og motivation også om forventningsafklaring, altså at gøre det klart for de studerende, at de vil finde noget mere interessant end andet, men at alt indhold på uddannelsen er relevant for dem. Det er også vigtigt, at de lærer det, de ikke interesserer sig så meget for, fordi det har betydning for det, de interesserer sig for.”

Rie Troelsen

Greb til at understøtte Interesse og motivation

Tydeliggør relevans

Rie Troelsen: Relevansen skal være tydelig for de studerende fra starten. For at den bliver det, skal det tænkes ind i uddannelsens struktur, i forhold til hvilke fag de studerende har hvornår. Men også i selve undervisningen, altså både undervisningsformen og indholdet i undervisningen. Fx at de studerende tidligt får mulighed for at prøve kræfter med, hvad de kan bruge stoffet til og hvordan. Det gælder både i forhold til et fremtidigt arbejde, men også i forhold til et senere fag på uddannelsen.”

Anna Bager-Elsborg: Underviserne skal tilpasse undervisningen til det, man regner med, at de studerende skal ud at bruge bagefter. Det kan fx være på en uddannelse, hvor man ved, at de studerende skal ud at lave noget praktisk bagefter, så giver det ikke mening, hvis undervisningen kun er teoretisk. Man skal skabe tæt kontakt til professionen, fx ved at hive folk fra erhvervslivet ind. Det kan hjælpe de studerende med at få sat billeder på, hvorfor og hvordan det, de undervises i, er relevant ude på arbejdsmarkedet. Samtidig er det vigtigt, at underviserne ved, hvem de studerende er, og hvad der motiverer dem, hvis de skal kunne være tydelige omkring relevansen af det, de underviser i.”

Kend de studerende

Rie Troelsen: Underviserne skal være i dialog med de studerende på uddannelsen, så de får en fornemmelse af, hvor de studerende befinder sig, både fagligt og socialt. I det hele taget er det vigtigt, at underviserne er nysgerrige på, hvem de studerende er, og hvordan de lærer. På den måde kan de løbende matche det faglige indhold og deres undervisningstilgange med de studerende.”

Anna Bager-Elsborg: Det er vigtigt, at man får optaget studerende, der rent faktisk er interesserede i uddannelsen. Men når det er sagt, så er det jo forskelligt, hvad de studerende interesserer sig for hver især. Derfor skal man selvfølgelig sørge for, at man ikke kun taler til én interesse. Man skal sørge for at tale til forskellige typer af studerende og deres interesser og motivation, fordi det er også med til at holde det åbent, hvad der kendetegner en ”rigtig” økonom, sociolog eller kemiker.”

Giv de studerende valgmuligheder i undervisningen

Rie Troelsen: Når man læser på en videregående uddannelse, vil der altid være noget, man synes er mere interessant end andet. Derfor er det meget vigtigt, at man som underviser tilrettelægger undervisningen på en måde, der gør, at så mange studerende som muligt kan finde noget, de er interesserede i.”

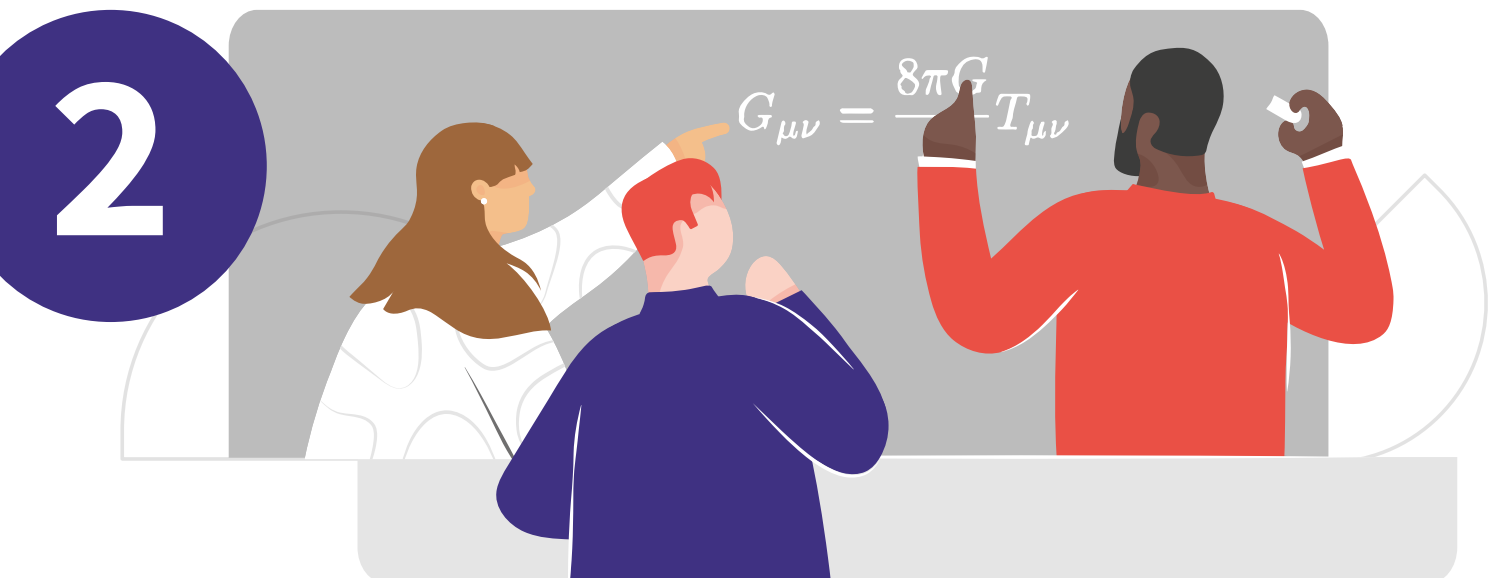
Anna Bager-Elsborg: Det kan være en god idé at give de studerende noget valgfrihed i forhold til fag eller valg af emne i en opgave. Så tilbyder man dem nogle godbidder, som kan matche de dele af uddannelsen, de finder kedelige. Det giver også de studerende mulighed for at holde fast i det, der var deres oprindelige interesse, og som måske gjorde, at de søgte ind på uddannelsen.”



Spørgsmål til interesse og motivation i Læringsbarometer

I Læringsbarometer bliver de studerende spurgt, hvor enige eller uenige de er i følgende udsagn:

- Jeg synes, at det meste af det, vi lærer, er relevant for mig.
- Jeg synes, at det meste af det, jeg har lært, er interessant.
- Jeg har været glad for at deltage i undervisningen indtil nu.
- Jeg tror, at jeg kommer til at bruge det, jeg lærer, når jeg har færdiggjort min uddannelse.



Underviserinteraktion

Hvordan forstås underviserinteraktion

Interaktionen mellem undervisere og studerende har stor betydning for de studerendes oplevelse af undervisningen. Det gælder undervisernes evne til at understøtte både læring og kritisk tænkning blandt de studerende (Parpala, Lindblom-Ylänne, & Rytönen, 2011). Samtidig viser forskning, at når de studerendes oplever undervisere, som er entusiastiske og støttende, opnår de en højere grad af dybdelæring (Postareff, Parpala, & Lindblom-Ylänne, 2015). Med Anna Bager-Elsborgs ord: ”underviseren er enormt vigtig for de studerendes læringsudbytte”.

” Underviserne skal være faglige fyrtårne, og det gælder både forelæseren foran mange hundrede studerende, men også instruktorerne til holdundervisningen. De skal hjælpe de studerende med at navigere i, hvad der er vigtigt, og hvad de studerende bliver bedømt på. De skal samtidig være rollemodeller og repræsentanter for den faglighed, som de studerende møder på uddannelsen.”

Anna Bager-Elsborg

En god underviserinteraktion handler også om gensidig respekt og anerkendelse i forholdet mellem underviseren og de studerende. De studerende på en videregående uddannelse befinder sig ifølge Anna Bager-Elsborg i en proces, hvor de i løbet af deres uddannelsesforløb langsomt, men sikkert, bliver legitime deltagere i et fagligt fællesskab:

” På den måde bliver mødet med underviseren til mødet med autoriteten, som validerer, at den studerende er god nok og hører til på uddannelsen.”

Anna Bager-Elsborg

Greb til at understøtte Underviserinteraktion

Underviseren skal være autentisk og tilpasse sin interaktion til konteksten

Anna Bager-Elsborg: Det er vigtigt, at underviseren finder den undervisningsrolle, de er komfortable i. Gerne en rolle, hvor de studerende har oplevelsen af, at de bliver taget alvorligt og lyttet til. Men at facilitere en god interaktion mellem underviser og studerende kræver en del viden og komfortabel selvsikkerhed fra underviserens side.”

Rie Troelsen: Først og fremmest skal underviserne være oprigtigt interesseret i de studerende. De skal være nysgerrige på, hvem de studerende er, og hvad de lærer. Og de skal signalere over for de studerende, at de er modtagelige over for spørgsmål og kommentarer. God underviserinteraktion handler også om, at man laver aktiverende undervisning, så de studerende kommer på banen. Men undervisningsmetoderne skal også tilpasses underviseren og den kontekst, undervisningen foregår i, så det er autentisk og giver mening. Det er fx sværere at interagere med de studerende til forelæsninger sammenlignet med holdundervisning.”

Underviseren skal hjælpe de studerende med at lære at lære

Anna Bager-Elsborg: Studerende stiller store krav til, hvad de ønsker sig af undervisningen og den uddannelse, de tager. Derfor har de også forventninger til, hvad underviseren skal gøre og give dem. ”Altså kan du ikke lige give mig pointerne?”, ”Kan du ikke sende dine slides bagefter?” eller ”Kan du ikke bare fortælle mig, hvad det rigtige svar er?” Det kræver ret meget pædagogisk forståelse og viden om læring, når underviserne skal fortælle de studerende, at det faktisk ikke er sådan, de lærer det, de skal. At de er nødt til at arbejde med stoffet, modtage feedback og interagere med deres medstuderende. Men det skal man jo vide som underviser, og man skal være tryk i, at det er et rimeligt krav at stille.”

Giv løbende feedback til underviseren om undervisningsformen

Rie Troelsen: Interaktionen mellem underviser og studerende handler også om, at underviseren skal sørge for at få feedback på sin undervisning fra de studerende. Det kan ske uformelt, fx ved at undervisningen tilrettelægges, så underviseren får feedback ved at indbyde til spørgsmål og kommentarer fra de studerende. Man kan også bede enkelte studerende om, på vegne af resten af holdet, løbende at melde tilbage, hvad de studerende synes om undervisningen.”



Spørgsmål til Underviserinteraktion i Læringsbarometer

I Læringsbarometer bliver de studerende spurgt, hvor enige eller uenige de er i følgende udsagn:

- Underviserne virker entusiastiske for det, de underviser i.
- Vi har i nogen grad indflydelse på, hvad underviserne lægger vægt på.
- Underviserne bruger tid på at hjælpe os med at forstå det, der er vanskeligt.
- Der er gode muligheder for at drøfte vigtige faglige emner med underviserne.
- Underviserne er gode til at inddrage de studerende i undervisningen.



Konstruktiv feedback

Hvordan forstås konstruktiv feedback

Studerendes oplevelse af, at de modtager konstruktiv feedback, er relateret til en højere grad af dybdelæring (Postareff et al., 2015). Samtidig giver en løbende bedømmelse af de studerendes præstationer og udvikling input, de studerende løbende kan bruge til at forbedre sig (Entwistle, 2003). Til den konstruktive feedback får den studerende at vide, hvad hun kan, hvad hun skal kunne, og hvordan hun lærer det, hun endnu ikke mestrer. Her er det afgørende, at man har læringsmålene for øje, forklarer Anna Bager-Elsborg.

” Det er vigtigt, der er klarhed over endemålet og over kriterierne for, hvordan de studerendes præstation bedømmes. Både hos underviseren, som giver.”

Anna Bager-Elsborg

Den konstruktive feedback kan bruges af både studerende og undervisere til at vurdere, hvordan de studerendes forståelse af det faglige indhold udvikler sig (Entwistle, 2003). Ifølge Anna Bager-Elsborg er feedbacksituationen en læringssituation for de studerende:

” Optimalt set lærer de studerende i løbet af et uddannelsesforløb at give sig selv og hinanden feedback så at sige. De studerende kommer jo ikke til at have en underviser ved siden af sig resten af livet, og derfor er det vigtigt, at de bliver i stand til at selvregulere deres læring.”

Rie Troelsen

Greb til at understøtte konstruktiv feedback

Ledelsen skal sikre synlig, løbende og varieret feedback

Rie Troelsen: Studielederen skal med fordel skrive ind i studieordningen, at de studerende skal modtage feedback i forskellige former. Her er det vigtigt, at der skal være progression i den feedback, de studerende modtager, så de oplever, at den udvikler sig, jo længere de kommer på uddannelsen.”

Anna Bager-Elsborg: Ledelsen kan spørge underviserne, hvor og hvornår de studerende får input til, hvordan det går dem på uddannelsen. Altså udover til eksamen. Ledelsen skal vide, hvornår der er skriveøvelser, og hvornår der er mundtlige oplæg i løbet af uddannelsen. Så kan underviserne nemmere tilpasse deres feedback, så de studerende har oplevelsen af, at de møder forskellige typer feedback, og det ikke bliver det samme hver gang. Og så skal de studerende gøres opmærksomme på, at det også er feedback, når de får kommentarer på mundtlige oplæg, vejledning og diskussioner. Underviserne kan ofte have oplevelsen af, at de hele tiden giver de studerende feedback, mens de studerende oplever, at de ingen feedback får. Der er nok et umætteligt behov for feedback.”

Facilitér peer-feedback

Rie Troelsen: Ved peer-feedback, altså hvor studerende giver hinanden feedback, er det vigtigt med tydelige rammer for, hvad de studerende skal kigge efter hos hinanden. Det kan fx være ved at lave et skema, som angiver, hvilke kriterier der er for den gode præstation. Så undgår man også, at feedback bliver personlig. Du kan sågar gøre den anonym.”

Anna Bager-Elsborg: ”Underviserne skal udvikle kriterierne for bedømmelsen, ikke foretage den. Så i stedet for selv at bedømme alle de studerende, så ’hjælper’ de studerende så at sige med det. Og det giver rigtig god mening, fordi de studerende lærer mere af at give feedback end at modtage den. Men det kan kræve ret meget af underviserne at få peer-feedback til at lykkes, fordi de skal flytte deres fokus fra at kommentere indhold til at lægge kræfter i at strukturere en proces. De skal lave et bedømmelsesskema, så der er klarhed over kriterierne og klare rammer for processen for de studerende, inden de begynder at give hinanden feedback. Det er afgørende, at de studerende får klare instruktioner, for ellers opstår der mistillid til den feedback, de modtager, eller de vil opleve det som tidsspilde.”

Evalueringskriterier skal tydeliggøres i feedbacksituationer

Rie Troelsen: Det er vigtigt, at underviserne fortæller de studerende, hvilket grundlag de giver feedback ud fra. Inden en opgave kan underviserne fx give de studerende en oversigt over, hvad deres præstation bliver målt på. Det vil også gøre det nemmere at understrege, på hvilke områder de studerende skal udvikle sig.”

Anna Bager-Elsborg: At give feedback er noget, underviserne skal trænes i, bl.a. så de bliver skarpere på de kriterier, de giver feedbacken på baggrund af. Det er ikke alle undervisere, som er lige gode til det. Som institution skal man tage det alvorligt og lade underviserne sparre med hinanden om, hvordan man giver god feedback, og hvilke kriterier der gælder for det.”



Spørgsmål til overensstemmelse Konstruktiv feedback i Læringsbarometer

I Læringsbarometer bliver de studerende spurgt, hvor enige eller uenige de er i følgende udsagn:

- Jeg synes, jeg får nok feedback på det, jeg laver på uddannelsen (f.eks. individuel eller fælles feedback fra undervisere, medstuderende eller vejledere).
- Den feedback, jeg får, hjælper mig til at arbejde videre med det, jeg skal lære.
- Det, jeg ikke helt har forstået, bliver gjort mere tydeligt af den feedback, jeg får.
- På min uddannelse får jeg løbende feedback på det, jeg laver.



Støtte fra medstuderende

Hvordan forstås Støtte fra medstuderende

Interaktion mellem studerende er en forudsætning for et støttende læringsmiljø. I et støttende læringsmiljø oplever de studerende hinanden som ligeværdige, og det er acceptabelt at spørge hinanden om hjælp (Parpala, 2010; Postareff et al., 2015).

Ifølge Anna Bager-Elsborg handler det i det store og hele om de studerendes følelse af at høre til:

” Har man som studerende nogen at gå til, nogen man kan tale med om det, som er svært på studiet? Læringsmiljøet, hvad enten det er i auditoriet, til holdundervisningen eller i læsegruppen, er et, hvor de studerende tør stille spørgsmål. Hvor de tør vove, og hvor man får hjælp, hvis man er på røven”.

Anna Bager-Elsborg

Et vigtigt element i et støttende læringsmiljø er også, at de studerende i fællesskab både forholder sig til undervisningen og undervisningsmaterialerne og til det at studere og at lære generelt (Entwistle, 2003).

” Støtte fra medstuderende er jo en slags peer-learning. Det er underviseren, som skal lære de studerende noget, men de studerende kan lære meget, når de hjælper og støtter hinanden. Fx når de skal forklare noget til hinanden i en studiegruppe eller give og modtage feedback”.

Rie Troelsen

Greb til at understøtte støtten fra medstuderende

Facilitér systematisk gruppearbejde, og understøt med værktøjer

Rie Troelsen: Som institution kan man formalisere de studerendes interaktion i studiegrupperne ved at planlægge undervisningen efter det, fx ved at anbefale, at de studerende bruger studiegrupper til læsning, og ved at tilrettelægge løsningen af opgaver som gruppearbejde. Derudover er det vigtigt, at de fysiske rammer understøtter, at de studerende kan arbejde i studiegrupper. Ud over en indretning, som indbyder til gruppearbejde, drejer det sig bl.a. om at få de studerende til at føle et tilhørsforhold til studiet.”

Anna Bager-Elsborg: Det er vigtigt, de studerende er inddelt i læsegrupper, og som institution kan man understrege, hvor vigtige grupperne er, ved at inddele de studerende efter interesser, baggrundsinformationer eller personlighedstests. Når grupperne er inddelt, er det vigtigt, at man har fokus på at give de studerende værktøjer, så gruppearbejdet bliver godt og støttende, bl.a. så man undgår, at grupperne bliver for konkurrenceminded både internt og grupperne imellem.”

Sørg for, at både arbejds- og studiemiljøet er godt

Anna Bager-Elsborg: Overordnet set er det gavnligt, hvis arbejdsmiljøet på uddannelsen er venligt. Og her skal man tænke på hele organisationen, ikke bare på de studerende. Hvis der generelt er en venlig atmosfære på uddannelsen med åbne døre til kontorerne, smitter det også af på de studerende, så de bliver åbne og hjælpsomme. Et dårligt arbejdsmiljø blandt de ansatte har indflydelse på studiemiljøet.”

Anna Bager-Elsborg: For at studiemiljøet bliver godt, skal undervisere sørge for at understøtte et læringsmiljø og en kultur blandt de studerende, hvor der er plads til, at man begår fejl. Hvor man hverken bliver latterliggjort af undervisere eller medstuderende, hvis man siger noget forkert. Hvor de studerende er trygge, og hvor de tør vove sig frem. Det får man kun, hvis rammerne rigtige.”



Spørgsmål til Støtte fra medstuderende i Læringsbarometer

I Læringsbarometer bliver de studerende spurgt, hvor enige eller uenige de er i følgende udsagn:

- Jeg kan få hjælp og støtte fra mine medstuderende, når jeg har brug for det.
- Jeg forstår tingene bedre, når jeg har talt med mine medstuderende om dem.
- Jeg har det generelt godt med at arbejde sammen med andre studerende.
- Jeg samarbejder ofte med andre studerende om at løse opgaver på studiet.



Læring for forståelse

Hvordan forstås Læring for forståelse

Læring for forståelse' handler om, hvordan undervisningen tilrettelægges, så den understøtter den studerendes læring og forståelse. Det vil sige den studerendes evne til at forklare, eksemplificere, generalisere, analogisere og fremlægge viden på nye måder (Entwistle, McCune, & Hounsell, 2002; Entwistle, 2003). Ifølge Anna Bager-Elsborg handler det om mere end udenadslære:

” De studerende skal ikke bare lære at lire en masse af. De skal forstå det faglige indhold og blive klogere på en måde, som de ikke lige glemmer igen. Så de udvider deres verdenshorisont og bliver bedre til at navigere i verden.”

Anna Bager-Elsborg

Anna Bager-Elsborg giver også et eksempel:

” På fysikuddannelsen testede man engang førsteårsstuderendes forståelse af en række faglige begreber. Den faglige definition voldte dem ikke problemer, men så snart man bad de studerende om at forklare hverdagshændelser ved hjælp af begreberne, så fejlede de eklatant. Det viser, at de ikke havde ændret deres lægmandsviden på området. Og det er uddannelsernes fornemste opgave: at sørge for, at viden ikke forbliver i sit lille lukkede domæne. Den skal vandre på tværs af fag og kontekster, så verden bliver større af, at vi har lært noget.”

Anna Bager-Elsborg

For at sikre en tilrettelæggelse af undervisningen, som understøtter 'Læring for forståelse', bør uddannelsesinstitutionerne lægge et stort arbejde i at udvikle gode overordnede kursusmål. Målene danner udgangspunkt for udviklingen af emner, som indeholder problematikker, temaer, koncepter, idéer mv., som tilsammen bidrager til, at de studerende opnår en dybere faglig forståelse (Entwistle et al., 2002; Entwistle, 2003).

Greb til at understøtte Læring for forståelse

Undervisning og pensum skal animere til at lære i dybden

Anna Bager-Elsborg: De studerende skal ikke presses til at lære fragmenteret viden udenad. Derimod skal undervisningen tilrettelægges med fokus på, at de studerende forstår det faglige indhold i dybden og i forhold til andet fagligt indhold. Så når man har et meget specifikt emne, er det vigtigt at sikre, at de studerende får sat det i sammenhæng. Det kan de bl.a. gøre ved at præsentere de studerende for perspektiverende tekster, som kan forbinde de forskellige emner og temaer på tværs af fag og kontekster. Det handler også om at relatere begreber og teorier til den virkelighed og det arbejdsmarked, de fleste studerende skal ud i efter endt uddannelse. Hvis man lærer om et computerprogram, men ikke anvender det på noget virkeligt og meningsfuldt, så glemmer de fleste det hurtigt igen.”

Rie Troelsen: De studerende skal arbejde aktivt med stoffet. De skal have mulighed for at forholde sig til, hvordan det passer med andet, de har lært, og hvordan det kan komme i anvendelse. Det kan underviseren fx understøtte ved at organisere undervisningen som projektarbejde, hvor de studerende kan arbejde i dybden med et emne. Eller underviseren kan bede de studerende om at indgå i en paneldebat, hvor de skal kunne argumentere for nogle faglige synspunkter over for deres medstuderende.”

Brug en udprøvningsform, der fremmer læring for forståelse

Anna Bager-Elsborg: Prøveformen har stor indflydelse på, hvordan de studerende lærer. Derfor er det vigtigt, at underviserne i planlægningen af eksamensopgaver og prøveformer tænker over, at de gerne skal fremme og teste de studerendes anvendelse af den viden, de tilegner sig. Det er okay at teste, at de studerende har styr på fakta, men det er mindst lige så vigtigt at teste, at de kan sætte deres viden i den rette kontekst og bruge den meningsfuldt.”

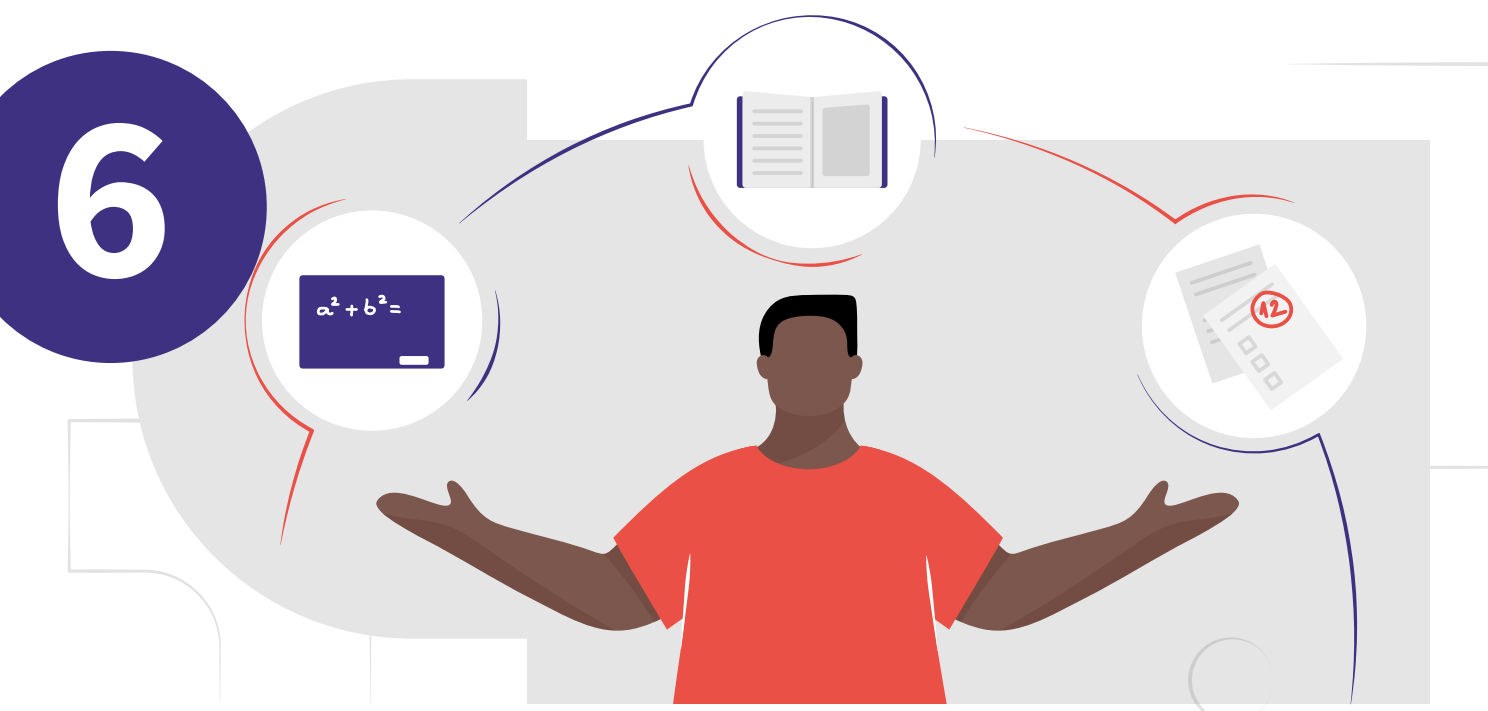
Rie Troelsen: Det er værd også at kigge til prøveformen, når man skal tilrettelægge et forløb, der understøtter læring for forståelse, da det er styrende for meget af det, der foregår i undervisningen. Man kan fx overveje at bruge flere formative prøveformer, dvs. at man ikke kun har eksamener til sidst i forløb, men også undervejs.”



Spørgsmål til Læring for forståelse i Læringsbarometer

I Læringsbarometer bliver de studerende spurgt, hvor enige eller uenige de er i følgende udsagn:

- Undervisningen hjælper mig til at kunne forholde mig kritisk til ny viden eller forskning, jeg bliver præsenteret for.
- Uddannelsen har givet mig en fornemmelse af, hvordan fagpersoner arbejder på området (f.eks. forskere, eksperter, fagprofessionelle, praktikere og lign.).
- Uddannelsen hjælper mig til at sætte det, jeg har lært, ind i en større sammenhæng.
- Underviserne lægger vægt på, at vi kan anvende det lærte i en ny kontekst eller på praktiske problemstillinger.
- Underviserne hjælper os med at forstå, hvordan man tænker og drager konklusioner på uddannelsen.



Overensstemmelse

Hvordan forstås overensstemmelse?

Overensstemmelse skal forstås sådan, at der skal være rød tråd mellem undervisning, læring og prøveform på de videregående uddannelser. Der skal med andre ord være sammenhæng i, hvad de studerende skal lære, hvordan de undervises, og hvad de bliver målt på til eksamen (Entwistle et al., 2002; Hounsell & McCune, 2002; Hounsell & Entwistle, 2005; Biggs & Tang, 2007; Hounsell & Hounsell, 2007; Entwistle, 2008; Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, & Entwistle, 2013; Postareff, Mattson & Parpala, 2018).

Det vil være forskelligt fra læringsforløb (fx kursus, fag, modul) til læringsforløb, hvilke tilgange der bedst egner sig til at sikre overensstemmelse. Derfor er det vigtigt, at undervisningen er præget af læringsaktiviteter, som adresserer de pågældende læringsmål (Hounsell & McCune, 2002).

” Overensstemmelse handler om, at det enkelte forløb har læringsmål og nogle aktiviteter og en eksamensform, som passer til det læringsmål. Men det handler også om sammenhæng og progression. Så lige så vel som der skal være sammenhæng mellem det enkelte kursusmål, aktiviteter og eksamen, så skal de studerende også opleve, at der er sammenhæng på tværs og på langs af uddannelsen. Mellem de forskellige fag, som skal bygge på hinanden og sikre progression mellem fag og uddannelsens overordnede læringsmål.”

Rie Troelsen

Greb til at understøtte Overensstemmelse

Ledelsen har ansvar for sammenhæng mellem uddannelsens elementer

Rie Troelsen: Det er studieledelsens ansvar at have overblik over, hvordan uddannelsen er bygget op, og hvordan de enkelte dele passer sammen. Det handler bl.a. om læringsmål, som viser, hvilken viden og hvilke færdigheder og kompetencer de studerende skal tilegne sig, men også hvilke aktiviteter i undervisningen der skal understøtte de studerendes læring. Det må dog ikke blive for målstyret. Læringsmålene skal være så overordnede, at der er plads til, at man kan forfølge kreativitet og skabertrang i undervisningen.”

Anna Bager-Elsborg: På uddannelsesniveau kan man fx gøre meget mere ud af studieordningerne. Man kan gøre det konkret, hvad det er for nogle kompetencer, det forventes, at de studerende opnår på uddannelsen. Hvem er ansvarlig for, at det lykkes, og hvordan tester vi, at det er lykkedes? Så kan den enkelte underviser se, hvilke dele af studieordningen der er deres ansvar, og have det i baghovedet, når undervisningen tilrettelægges. Hvad skal de studerende lære af min undervisning? Hvordan tester jeg det på en rimelig måde?”

Underviseren skal sikre sammenhæng mellem læringsmål, indhold og eksamensform i fag, kurser eller moduler

Anna Bager-Elsborg: I de enkelte kurser skal der være overensstemmelse mellem mål, eksamen og undervisningsform. Det har man et ansvar for som underviser. Hvis man ønsker, at folk selvstændigt skal kunne argumentere, så giver det fx ikke mening at vælge, at de studerende skal op i en multiple choice-test til eksamen. Samtidig skal man som underviser sørge for, at niveauet i undervisningen og de læringsmål, man opstiller, er realistiske, i forhold til hvor de studerende er i deres uddannelsesforløb.”

Tydeliggør formålet med den enkelte undervisningsgang

Rie Troelsen: Det er vigtigt, at underviserne kommunikerer læringsmålene til de studerende og ikke bare til første undervisningsgang, hvor der i forvejen er mange informationer, de skal overleve. Første slide kunne med fordel beskrive for de studerende, hvad de skal gennemgå, og hvilke læringsmål undervisningen vedrører.”

Anna Bager-Elsborg: Til hver enkelt undervisningsgang skal underviserne spørge sig selv: Hvad er det, de studerende skal vide og kunne efter denne her undervisning? Hvad er målet? Hvordan finder jeg ud af, om de har lært det, og hvordan arbejder vi så med stoffet, så de når derhen?”



Spørgsmål til overensstemmelse i Læringsbarometer

I Læringsbarometer bliver de studerende spurgt, hvor enige eller uenige de er i følgende udsagn:

- Jeg er klar over, hvad jeg forventes at lære.
- Der er sammenhæng mellem det, vi undervises i, og det, vi forventes at lære.
- Det er tydeligt, hvad der forventes af det arbejde, der skal bedømmes (dvs. opgaver, projekter, eksamener og prøver).
- Jeg kan se en sammenhæng mellem det, vi skal lære, og det, vi forventes at arbejde med ud over undervisningen (f.eks. opgaver, forberedelse eller læsegrupper).

Om undersøgelsen

Sådan har vi gjort

Deskstudie

EVA har gennemført et deskstudie af litteratur om LEARN med henblik på at opnå viden om indikatorerne for læringstilgange og læringsmiljø samt sammenhængen imellem disse. I deskstudiet er inddraget den litteratur, der blev forelagt ekspertpanelet, der skulle bistå UFM med at udvælge en kvalitetsmåling, samt den litteratur, der er refereret til i UFM's notater om LEARN (hhv. Baggrundsnotat om LEARN⁵ og Indikatorerne i LEARN⁶) og i Uddannelses- og Forskningspolitiske Redegørelse 2019.⁷

Ekspertinterviews

EVA har interviewet to eksperter i undervisningspædagogik om, hvordan uddannelserne kan arbejde med de kvalitetsbegreber, der er repræsenteret i indikatorerne i Læringsbarometer. For hver indikator er eksperterne blevet spurgt ind til deres forståelse af det kvalitetsbegreb, som indikatoren repræsenterer, samt hvordan det pågældende begreb kan understøttes og udvikles. Eksperterne er blevet bedt om at

forholde sig til de seks kvalitetsbegreber, som indikatorerne repræsenterer. Fx er eksperterne blevet spurgt til, hvordan uddannelsesinstitutioner kan arbejde med at sikre overensstemmelse i uddannelserne, men de har ikke forholdt sig til, hvordan indikatorerne måles. Kataloget belyser dermed ikke, hvordan uddannelserne kan få en højere score på indikatorerne i Læringsbarometer. Det vil kræve yderligere undersøgelser, som ligger uden for formålet med kataloget.

Interviews med uddannelsesinstitutioner

EVA har gennemført interviews med repræsentanter fra to uddannelsesinstitutioner, hhv. kvalitetschefen fra Professionshøjskolen UCN og kvalitetschefen og videnschefen fra Cphbusiness. Formålet med interviewene har været at få et indblik i, hvordan institutionerne arbejder med uddannelseskvalitet, herunder hvordan Læringsbarometer indgår i dette arbejde, og hvordan de arbejder med de enkelte indikatorer.

⁵ <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/filer/learn.pdf>.

⁶ <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/filer/indikatorerne-i-learn-1.pdf>.

⁷ <https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/ufr-2019-web-1.pdf>.

Litteratur

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (3. udgave). New York: Open University Press.
- Entwistle, A., & Entwistle, N. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and instructions*, 2, 1-22.
- Entwistle, N. (1991). Approaches to Learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the Special Issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and Conceptual Frameworks Underpinning the ETL Project*. ETL Project, Occasional Report 3. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Entwistle, N. (2008). Taking stock: An overview of research findings. *Research on Teaching and Learning in Higher Education*, 15-51.
- Entwistle, N., & McCune V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-346.
- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings*. ETL Project, Occasional Report 1. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to Learning, Evaluations of Teaching, and Preferences for Contrasting Academic Environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- Hailikiri, T., Tuononen, T., & Parpala, A. (2016). Students' experiences of the factors affecting their study progress: differences in study profiles. *Journal of further and Higher Education*, 1-12.
- Hailikiri, T.K., & Parpala, A. (2014). What impedes or enhances my studying? The interrelation between approaches to learning, factors influencing study progress and earned credits. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 812-824.
- Hermann, K.J., Bager-Elsborg, A., & McCune V. (2016). Investigating the relationships between approaches to learning, learner identities and academic achievement in higher education. *High Educ*, 74, 385-400.
- Hermann, K.J., Bager-Elsborg, A., & Parpala, A. (2016). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Hounsell, D. & Entwistle, N. med Anderson, C., Bromage, A., Day, K., Hounsell, J., Land, R., Litjens, J., McCune, V., Meyer, E., Reimann, N. & Xu, R. (2005). *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses: Final Report to the Economic and Social Research Council on TLRP Project L139251099I*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Hounsell, D., & Hounsell, J. (2007). 7 – Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 91-111.
- Hounsell, D., & McCune, V. (2002). *Teaching-Learning Environments in Undergraduate Biology: Initial Perspectives and Findings*. ETL Project, Occasional Report 2. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Kreber, C. (2003). The Relationship between Students' Course Perception and their Approaches to Studying in Undergraduate Science Courses: A Canadian experience. *Higher Research & Development*, 22(1), 57-75.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11
- Parpala, A. (2010). *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment*. Helsinki: University of Helsinki.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, (33), 355-370.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., & Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environ Res*, 16, 201-215.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269-281.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., & Rytönen, H. (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549-563.
- Postareff, L., Mattsson, M., & Parpala, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning – Between-student differences and within-student variation. *Learning and Individual Differences*, 68, 96-107.
- Postareff, L., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2015). Factors contributing to changes in a deep approach to learning in different learning environments. *Learning Environ Res*, 18, 315-333.
- Richardson, J.T.E. (2006). Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 867-893
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). 2. LEARN. Lokaliseret 16. marts 2021 på: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/filer/learn.pdf>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). Indikatorerne i LEARN. Lokaliseret 16. marts 2021 på <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/filer/indikatorerne-i-learn-1.pdf>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020). LEARN. Lokaliseret 16. marts 2021 på: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer/om-malingen/learn>.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk