



HÖGSKOLAN I BORÅS
VETENSKAP FÖR PROFESSION

Rapport från Centrum för
lärande och undervisning

NR 9:2006

Implementering av policy låter det sig göras?

- en reflektion över två exempel vid Högskolan i Borås

Iréne Arvidsson och Susanne Jämsvi

Implementering av policy låter det sig göras?

- en reflektion över två exempel vid Högskolan i Borås

Irène Arvidsson och Susanne Jämsvi

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING	5
INLEDNING.....	7
BAKGRUND.....	7
IMPLEMENTERINGSBEGREPPET	7
SYFTE	9
DEN PEDAGOGISKA KONSULTENS ROLL	10
IMPLEMENTERINGSPROCESSEN	16
INITIALT	16
KURSVÄRDERING	16
<i>Mångfald</i>	17
FORTSATT IMPLEMENTERINGSPROCESS	18
FOKUSGRUPPERNA	21
FÖRBEREDELSE	21
GENERELLA RESONEMANG KRING FOKUSGRUPPS-SAMTALEN.....	23
EXEMPLET IMPLEMENTERING AV KURSVÄRDERINGSPOLICYN.....	26
EXEMPLET IMPLEMENTERING AV MÅNGFALDSPOLICYN.....	29
SLUTORD.....	31
REFERENSER.....	34

SAMMANFATTNING

Tre lokala styrdokument, avsedda för Högskolan i Borås (HB), Policy för kursutvärderingsarbetet vid HB samt Plan för jämställdhet och mångfald för anställda vid HB och Likabehandlingsplan för studenter vid HB är föremål för det strategiska utvecklingsarbetet i denna rapport. I vårt arbete fokuserar vi på implementering av styrdokument och har då utgått från behovet av goda och befintliga rutiner för såväl integrering av mångfaldsfrågor som kvalitetssäkring och utvärdering, där kursvärdering och studentinflytande ingår.

Det övergripande syftet med utvecklingsarbetet är att pröva en modell som syftar till att medvetandegöra alla aktörer om det egna förhållningssättet i relation till ett lokalt styrdokuments innehåll. Vi har utgått ifrån att aktörerna, i denna rapport lärosätets undervisande personal, har vetskap om styrdokumentets existens. I implementeringsprocessen har vi använt det sätt som anställda rent konkret förhåller sig till styrdokumentets intentioner i den pedagogiska gärningen som ett verktyg för att medvetandegöra det egna förhållningssättet.

Erfarenheterna från tidigare genomförda studier tillsammans med Larstens (2000) visioner om att förändringsarbete som bedrivs i dialog med huvudaktörerna ger goda effekter påverkade oss att välja fokusgrupper som strategisk modell för implementeringsarbetet. Efter att ha prövat kan vi konstatera att det definitivt är möjligt att använda sig av fokusgrupper i implementeringsprocessen, förutsatt att det ges reella möjligheter till denna typ av diskussioner. Även om underlaget av grupper är magert har de diskussioner som ägt rum visat sig vara av oerhört berikande karaktär. Diskussionerna har dessutom hamnat på en relativt konkret nivå, även om resonemang om definitioner och intentioner i styrdokumentet förts. Det kan dock fastslås att det valda genomförandesättet är resurskrävande ur flera aspekter för såväl lärosäte som deltagare och konsult.

Under processens gång har vi mer och mer blivit varse att implementering inte handlar om någon fullbordan, utan om en process som innebär ”att förse med verktyg, förverkliga och genomföra”. Genom en sådan process blir ett policydokument var mans självklara arbetsredskap, det vill säga att en viljeinriktning som beslutats på högre nivå i en hierarkisk organisation efterföljs. Att implementera på olika nivåer kräver också variation i angreppssätt. Policyn skall användas på olika sätt och varje nivå måste få möjlighet att tolka policyn utifrån sin referensram och ge plats för den inom sitt eget ansvarsområde.

En annan sak vi lärt oss i detta utvecklingsarbete är att det är av yttersta vikt att policydokumenten är formulerade på ett sådant sätt att de är vägledande för den verksamhet som de skall styra.

Vår definition, att något är implementerat när det ingår i normaliteten, det vill säga att man agerar utifrån detta något utan att närmare reflektera över det, har visat sig vara ett perspektiv på implementering. Det andra perspektivet, som vi beskriver här ovan, och som blivit tydligt för oss är att det i hög grad handlar om en process. När vi blev varse dessa två perspektiv framträdde en komplexitet som vi inte var medvetna om när vi påbörjade arbetet med implementering av styrdokument. Det har också blivit tydligt för oss att även om något har blivit implementerat, är en självklarhet och genomsyrar verksamheten, så är detta på intet sätt bestående över tid eftersom implementeringsprocessen i allra högsta grad är knuten till de individer som deltar i processen.

Implementering för oss är således en interaktiv process, påbörjad men troligen aldrig avslutad.

INLEDNING

Bakgrund

Tre lokala styrdokument, avsedda för Högskolan i Borås (HB), *Policy för kursutvärderingsarbetet vid Högskolan i Borås* samt *Plan för jämställdhet och mångfald för anställda vid Högskolan i Borås* och *Likabehandlingsplan för studenter vid Högskolan i Borås* är föremål för det strategiska utvecklingsarbetet i denna rapport. Vi som arbetar med detta är verksamma som pedagogiska konsulter, anställda vid Centrum för Lärande och Undervisning (CLU). Som pedagogisk konsult arbetar en av oss med fokus på kvalitet och en med fokus på mångfald. Vi har båda dessutom högskoleövergripande uppdrag inom de två områdena, som kvalitetssamordnare respektive som mångfaldssamordnare.

HB är ett medelstort lärosäte med sex institutioner. Det finns cirka 500 anställda och cirka 11 500 studenter. Utbildningarna har i hög grad fokus på professionsutbildning och vid lärosätet har under det senaste året pågått ett intensivt förberedelsearbete för att lämna in en ansökan om att erhålla universitetsstatus. Ansökan om att bli professionsuniversitet lämnas in under våren 2005. I en ansökan om universitetsstatus är möjligheten att redovisa goda och befintliga rutiner för såväl integrering av mångfaldsfrågor som kvalitetssäkring och utvärdering, där kursvärdering och studentinflytande ingår, en förutsättning. Genom ett sådant raster blir implementering av styrdokument ett viktigt inslag i det pågående universitetsförberedande arbetet och resultatet blir betydelsefullt för lärosätets kvalitet.

Idén att söka strategiska sätt, och då också pröva ett specifikt sätt, att arbeta med implementeringsprocessen för våra policydokument är väl förankrat inom högskolans ledning och stödet för genomförandet är aktivt och konkret bland annat genom en kontinuerlig dialog mellan oss och prorektor samt vicerektor med ansvar för grundutbildningen.

Implementeringsbegreppet

Enligt Nationalencyklopedin (1992) kommer ordet att *implementera* från engelskans *implement* med betydelse förverkliga, fullborda, genomföra och förse med verktyg. Liknande betydelse står att finna i SAOL (2002) där *implementera* har betydelsen förverkliga eller genomföra. Följande begreppsförklaringar finns att hitta i tidigare forskning enligt Björkemarken (1995):

Implementation is the carrying out of an authoritative decision, e.i. a policy choice. (s 52)

Implementation is the carrying out of basic policy decision, usually made in a statute. Ideally that decision identifies the problem to be addressed, stipulates the objective to be pursued, and in a variety of ways, "structures" the implementation process. (s 52)

Genomförandet omfattar således ett besluts omvandling till praktisk verksamhet genom en rad administrativa åtgärder. (s 52)

I vårt utvecklingsarbete har vi mer och mer blivit varse att implementering inte handlar om någon fullbordan, utan om en process som innebär "att förse med verktyg, förverkliga och genomföra". Genom en sådan process blir ett policydokument var mans självklara arbetsredskap, det vill säga att en viljeinriktning som beslutats på högre nivå i en hierarkisk organisation efterföljs.

Implementeringsprocessen startar i och med att någon synliggör de första tankarna kring en förändring, en vision eller en utvecklingsaspekt. Det som någon enskild person eller något enskilt dokument uppmanar till sätter igång en process där andra måste förhålla sig till detta och därmed har implementeringsprocessen satts igång.

När vi funderat över om något över huvud taget kan vara implementerat har vi landat i en förklaring som kan uttryckas som att något är fullständigt implementerat när det ingår i normaliteten. Med detta menar vi att verksamheten och alla individer i den agerar utifrån detta något utan att närmare reflektera över det, med andra ord blivit ett förhållningssätt eller en policy. Det är inte orimligt att anta att när detta tillstånd är uppnått förflyttas fokus till något nytt område som behöver genomsyra verksamheten.

För att nå det målet krävs det att verksamheten synliggör vad som måste göras på organisatorisk och strukturell nivå. Dessutom måste organisationens medlemmar medvetandegöras om policyn, få ta ställning till innehållet utifrån den egna verksamheten, erövra innebörden, medvetet förverkliga och genomföra intentionerna för att så småningom "agera utifrån detta något utan att närmare reflektera över det". Vissa intentioner når den enskilde/fram, andra inte, vilket innebär att de alltid kommer att ingå i en process.

Det som komplicerar begreppet implementering är dess närhet till policy. Björkemarken (1995) resonerar om begreppen policy och implementering av policy på följande sätt:

*Ett av problemen ligger i hur man ser på och **avgränsar** begreppen **policy** och **implementering av policyn**. Går det över huvud taget att göra en klar avgränsning? Policy är ingenting statiskt eller handfast som man så att säga "tar tag i" och genomför. Policy kan avse litet olika saker såsom en hållning eller en intention att genomföra någonting, ett beteende, eller ett konkret "beslut". [...] Implementering sker inte automatiskt ens av beslut, som alla är överens om. (s 48)*

Detta resonemang stämmer väl överens med det vi erfårit under detta utvecklingsarbete.

Som framgår av ovanstående är det för snävt att definiera implementering såsom genomförande av beslut. Björkemarken (1995) poängterar i detta sammanhang att "policybeslut omformas under verkställandet beroende på sitt sammanhang". (s 59)¹ Detta skulle kunna leda till en revidering av policyn.

Syfte

Det övergripande syftet med utvecklingsarbetet är, som vi ser det, att pröva en modell som syftar till att medvetandegöra alla aktörer om det egna förhållningssättet i relation till ett lokalt styrdokumentets innehåll. Vi utgår ifrån att aktörerna, i denna rapport lärosätets undervisande personal, har vetskap om styrdokumentets existens. Uppgiften blir att använda det sätt som anställda rent konkret förhåller sig till styrdokumentets intentioner i den pedagogiska gärningen som en del i implementeringen.

¹ För vidare fördjupning kring implementeringsforskning se Björkemarken (1995).

DEN PEDAGOGISKA KONSULTENS ROLL

Att arbeta med implementering är absolut inget som är självklart för en pedagogisk konsult. Det är därför oerhört viktigt att tydliggöra på vilket sätt en pedagogisk konsult kan verka vid en implementeringsprocess. Den avgörande frågan man måste ställa sig är varför pedagogiska konsulter över huvud taget ska vara involverade i implementeringsarbete.

En pedagogisk konsult kan självklart vara behjälplig vid en implementeringsprocess, men konsultens agerande är avgörande för hur väl arbetet kommer att fungera. Alla de inblandade, inklusive konsulten, måste vara medvetna om implementeringsprocessers villkor. Eftersom vi är övertygade om att implementering inte enbart innebär en process på organisatorisk nivå, utan i allra högsta grad också ligger på individuell nivå, måste varje individ "hoppa i båten". För att något ska få genomslag måste individerna börja realisera intentionerna i konkret handling, tror vi. Med detta synsätt kan ingen utifrån komma och "göra" implementeringen inte heller den pedagogiska konsulten, som i detta sammanhang ses som den som kommer utifrån. Vi får däremot inte blunda för risken att det kan finnas förväntningar om att det är konsulten som ska stå för implementeringen, vilket enligt vårt sätt att se på implementering är omöjligt. Det måste därför redan i inledningsskedet klargöras vad implementeringsprocessen går ut på och vilken roll den pedagogiska konsulten har. Detta är viktigt för alla inblandade, inte minst den pedagogiska konsulten själv.

På vilket sätt är det då rimligt att en pedagogisk konsult arbetar? Vi ser det som att det handlar om att *underlätta* implementeringsprocessen på individuell nivå, att arrangera samtal mellan och inom olika grupper i en verksamhet och att följa upp och planera fortsättningen på dessa samtal. Det kan vidare handla om att hjälpa till med fokusering, till exempel att tydliggöra hur de inblandade ser på ett visst område. Det kan handla om att synliggöra vad som redan görs och se till att erfarenhetsutbyte mellan grupper möjliggörs. Den kan också handla om vad intentionerna innebär.

I det läge vi befinner oss, när vi ges möjlighet att pröva implementeringsstrategier i en kurs, är frågan om vem som är uppdragsgivare central. Det vanliga är ju att någon lärare eller lärargrupp kontaktar konsulten och ber om handledning eller assistans kring något pedagogiskt dilemma. I det här läget är det istället tvärtom. Vi går ut och frågar om en lärargrupp vill vara med. Detta kan leda till att vår roll som konsult inte är lika solklar som om gruppen bett konsulten om hjälp. Vem är då uppdragsgivare i det här fallet? Svaret torde vara vi som valt att arbeta med ämnesområdena mångfald och

kursvärderingar. Detta svar kan därefter härledas till kursen i strategisk pedagogisk utveckling. Man skulle också kunna betrakta situationen så att uppdraget att arbeta strategiskt med implementeringsprocessen kring en policy kommer från ledningen, vilket inte vore omöjligt när det gäller just implementering av styrdokument.

I det här utvecklingsarbetet är vi själva uppdragsgivare och väljer att arbeta direkt med lärarna och då kring deras konkreta erfarenheter av våra två ämnesområden. Detta ställer givetvis krav på en tydlig roll i det arbetet. En viktig aspekt, kanske den viktigaste för ömsesidighet i interaktionen, handlar om kontroll. I det läge vi befinner oss är det viktigt att deltagarna är på det klara med att vi inte finns där för att kontrollera hur de arbetar med respektive område. Det som framkommer ska inte rapporteras i form av ”detta gör ni” och ”detta gör ni inte”. Istället är vår förhoppning att den interaktion som försiggår i fokusgruppen ska fungera som implementeringsverktyg, att vi skall medverka till att den process som syftar till utveckling inom respektive område skall intensifieras. Vi tror nämligen att alla lärare, redan när vi ger oss in i processen, har någon form av förhållningssätt till våra två ämnesområden.

Ytterligare en aspekt av den pedagogiska konsultens roll handlar om rollen i samtalet. Vi tänker oss att vi skall leda gruppen, men på vilket sätt måste redas ut i dialog med deltagarna. Det måste vara utom allt tvivel vad man som konsult har mandat att göra. Därför måste det initialt tas upp huruvida konsulten har rätt att vid gruppdiskussionerna spegla vad som sägs, sammanfatta för deltagarna, tolka, et cetera. Dessutom behöver man som pedagogisk konsult inför en sådan process som denna för sig själv ha skapat gränser för sitt agerande. Man måste ha tänkt igenom sin roll som samtalsledare och tagit ställning till hur man förhåller sig till ett eventuellt maktspel som kan förekomma i gruppen.

Den pedagogiska konsulten behöver också ha kunskap om vad det innebär att skapa förutsättningar för en bra samtalssituation. Nilzon (2003) illustrerar varje samtal med fyra olika processer:

1. Resultat – vad vill man uppnå med samtalet. I vårt fall handlar det om att vi vill att aktörerna synliggör för sig själva vad som görs på konkret nivå inom våra ämnesområden och ta vår utgångspunkt i det.

2. Samtal – *när*, *var* och *hur* skall samtalet hållas. I vårt fall handlar det om att tillsammans med deltagarna bestämma ett *när* och *var* som passar. Dessutom är *hur* föremål för diskussion i början av samtalet för att klargöra konsultens roll.
3. Flexibilitet – ifall man inte uppnår det resultat man planerat behövs en alternativplan. I vårt fall handlar det om att fundera över alternativa implementeringsvägar, både vad gäller form och målgrupp.
4. Återkoppling – vilken feedback får vi efter samtalet. I vårt fall handlar det om att dokumentera varje samtal på ett sådant sätt att det möjliggör deltagarna att uttrycka vad det har lett till och hur vi skall fortsätta. Det är viktigt när det gäller metoden att deltagarna också ges möjlighet att kommentera och problematisera processen och inte bara innehållet.²

Trots vårt något optimistiska förhållningssätt inser vi att det inte är helt enkelt att arbeta med förändringsarbete i en organisation. Det finns starka mekanismer som ständigt arbetar för stabilitet i organisationen, vilket kan innebära motstånd till förändring. Detta karakteriserar alla organisationer och man måste som pedagogisk konsult vara medveten om denna problematik. Harriet Holter tar i sin artikel *Motstånd- och försvarsmekanismer i sociala organisationer* (1970) upp detta resonemang. Motstånd i en social organisation kan innebära en mobilisering av tekniker gentemot de som kommer utifrån vilket hindrar att information från dessa, om organisationen, blir uppfattad och använd av organisationen. Det kan handla om ett avvisande av information på ett ”förtäckt” sätt. Det finns en koppling mellan självinsikt och att ta till sig den information som den utomstående kommer med. Om informationen rör sådant som kan upplevas leda till konflikter, spänningar eller tillstånd som medlemmarna i organisationen inte önskar använder man sig av ett undvikande beteende. Om man undviker den information som man antar kan leda till problem ger detta tillfredsställelse i form av ångestreduktion. Om man däremot tar till sig informationen skulle det leda till en sådan självinsikt att man måste göra något åt organisationens praxis. Men man måste vara medveten om att detta undvikande beteende även används i stabiliserande syfte, utan att det behöver ligga någon icke önskvärdhet bakom informationen. Medan man kan se motstånd som tekniker gentemot utomståendes insikter och tolkningar, är försvar en mer permanent process med funktionen att skydda mot självinsikt som kan

² För ytterligare genomgång av samtal som fenomen rekommenderas Nilzon (2003).

rucka på organisationens stabilitet och integration vad gäller till exempel maktförhållanden, statusordningar och interaktionsmönster. Det är alltså med medveten varlighet som man som pedagogisk konsult ger sig in i implementeringsprocesser.

Grupper av alla storlekar utvecklar sin egen identitet och de fungerar både på medvetna och omedvetna nivåer. Holter (1970) gör en poäng av att jämföra sociala organisationer med familjer och påpekar hur dessa utvecklar en social såväl som kulturell ”karakter”, ett personligt sätt att vara på. Medlemmarnas personligheter samspelar i gruppen och bildar ett socialt mönster. Graden av självinsikt kan ses som ett drag hos organisationen och motstånd och försvar kommer alltid att stå i ett förhållande till detta. Hon påpekar dock att det är viktigt att inte förväxla motstånd mot manipulation och likgiltighet inför till exempel ointressant forskning med motstånd mot självinsikt.

Holter (1970) lyfter fram ett antal exempel på motstånd och försvar som vi anser vara av vikt att ha vetskap om när man som pedagogisk konsult ger sig in i implementeringsprocessen. Hon talar om:

- Tystnadstekniker. Med total tystnad kommer aldrig diskussionen igång, oavsett om den utomstående har rätt eller fel i det som framläggs. Med tystnad slipper man att över huvud taget riskera att diskutera det som kan vara problematiskt. Denna mekanism är vanlig i auktoritära system och i rutinpräglade organisationer.
- Dubbelkommunikation. Organisationens medlemmar säger en sak och gör en annan. Det kan till exempel röra sig om att man uttrycker att en sak är viktig och bör diskuteras men aldrig finner tid till diskussion eller säger att en viss arbetsuppgift är frivillig men sedan har kontrollmekanismer för den uppgiften. (Det är viktigt med mångfald/kursvärdering, men...) Denna mekanism kan drivas långt i en utbildningssituation där produkten kan upplevas oklart definierad, men är omöjlig för till exempel en kirurg vid operationsbordet.

- **Problemförskjutning.** Det går i princip ut på att organisationen hävdar att det som den utomstående tar upp som ett problem inte är det ”egentliga” problemet. Det ”egentliga” problemet är något helt annat till exempel en annan institution som man är beroende av, en viss person eller en bestämd arbetsgrupp. Man vill hellre hitta syndabockar än se på sin egen del i problemet. Detta att hitta syndabockar kan också vara en mekanism för inre stabilisering.
- **Kollektivt intellektualiserande.** Denna motståndsteknik ligger på två plan. Dels handlar det om att man hävdar att det som den utomstående framför redan är känt och har diskuterats ett otal gånger. Dels handlar det om att man diskuterar den utomståendes information på ett intellektuellt plan som om medlemmarna i organisationen var utanförstående iakttagare och inte hade personliga erfarenheter av verksamheten.
- **Rollförskjutning eller specialallianser.** Denna teknik handlar om att försöka ändra den utomståendes roll från att ge information och eventuellt diskutera denna till att bli rådgivande gentemot vissa, enskilda eller undergrupper, i organisationen. Detta kan vara ett försvar mot att medlemmarna i en organisation för genomgripande resonemang med varandra. Som pedagogisk konsult måste man vara extra vaksam mot denna teknik, och hela tiden vara oerhört tydlig över vilken roll man har i processen.

Bondesson (2000) resonerar också om motstånd, och då dess påverkan på implementeringsprocessen. Han menar att skapandet av en förståelse för motståndets karaktär är av avgörande betydelse för att organisera villkor för ett lokalt implementeringsarbete. Bondesson konstaterar att det ofta är avsaknaden av helhetssyn på implementeringens funktioner och effekter som hämmar betydelsen av ett policyprogram. Han betonar i detta sammanhang vikten av en fungerande administrativ helhet kring policyprocesser. I sin redogörelse för implementering av en jämställdhetspolicy lyfter Bondesson fram elva åtgärder som kan medverka till att intentionerna i en policy blir till en realitet, att policyn lever. Några av dessa åtgärder är mer generella än andra och kan därför appliceras på ett implementeringsarbete oberoende av policyns specifika intentioner.

1. Kunskapsoffensiv – tillföra resurser för att öka kunskaperna om policyns innebörd och skapa en tydligare informationsprofil.
2. Sprida implementeringsansvaret.
3. Kartlägga den befintliga kunskapskompetensen inom organisationen.
4. Skapa attitydförändringar.

Hur driver man då ett förändrings- eller utvecklingsarbete i en social organisation så att det ger effekt? Larsten (2000) gör ett försök att svara på det och hänvisar då till Flemming Norrgren vid Chalmers. Han delar upp förändringsstrategier i två huvudstrategier: inlärningsstrategin för förändring och den programmatiska strategin. Inlärningsstrategin för förändring beskrivs som en modell som är styrd av visions- och omvärldsorientering med bred problemdefinition och med medverkan av dem som kan jobbet. Den fokuserar på att arbetet bedrivs med mer dialog än information på och mellan alla nivåer i organisationen till motsats mot den programmatiska strategin som innebär styrning top-down från ledare och experter. Norrgren anser att inlärningsstrategin skapar mening och lärande i organisationen vilket också stödjer de sunda, produktiva krafterna och skapar bestående effekt av förändringsarbetet. Han säger att förändring genomförs när människor förstår *varför*, *vad* och *hur* de skall göra något. Med hjälp av inlärningsstrategin menar Larsten att man kan få människors motstånd att omvandlas till medkraft. Att i ett implementeringsarbete välja en metod där förändringsarbetet bedrivs i dialog med huvudaktörerna ger, sett med Larstens glasögon, visioner om goda effekter av utvecklingsarbetet.

Valet av arbetsmodell harmonierar också med vår syn på den pedagogiska konsultens roll. Vi föredrar att betrakta vår roll som den som på uppdrag av lärarna deltar i samtalen, inte som kontrollörer.

IMPLEMENTERINGSPROCESSEN

Initialt

Implementeringsprocessen kring intentionerna med kursvärdering och mångfald startade i enlighet med vårt tidigare resonemang långt tidigare än själva policydokumenten formulerades. Frågorna har på olika sätt varit föremål för diskussion och kritisk granskning.

Kursvärdering

Innan förslaget till *Policy för kursutvärdering* formulerades genomfördes en enkätundersökning bland lärosätets kursansvariga om kursvärdering i verksamheten. Samtidigt genomförde Studentkåren en liknande studie bland studenterna. Parallellt med framtagandet av policyn har också en studie av studenters upplevelse av kursvärderingars förekomst och användning vid lärosätet genomförts från lärosätets sida. Alla tre studierna pekar på att delaktighet i alla faser är ett medel för kvalitetssäkring.

Resultaten av lärarenkätstudien (Appelqvist m fl, 2004), fortsättningsvis benämnd CLU: s studie, visar på en viss variation i sättet att genomföra kursvärderingar vid lärosätet även om den vanligaste varianten är en skriftlig, enskild kursvärdering utformad av kursansvarig. En brist i lärarenkäten är att frågan om varför man genomför kursvärdering inte behandlats. Man kan anta att frågan fått svar med variationer från ”jag är beordrad” till ”jag använder dem som förändrings- och utvecklingsunderlag”. Det mest uttalande resultatet av enkäten var att man ansåg att innehållet i kursvärderingen inte skall vara heltäckande utan skall anpassas till varje kurs. Utvärderingen av det mer generella innehållet skall ligga i en fördjupad utvärdering, som återkommer med ett längre tidsintervall alternativt i en programutvärdering. Detta resultat har satt sina spår i skrivningarna i policyn.

Studentkårens studie presenteras i rapporten ”Studentkåren i Borås synar Kursutvärderingar vid Högskolan i Borås eller avsaknaden av dem” (2003). Rubrikens kritiska anslag motsvarar dess innehåll. Det finns många synpunkter i rapporten som är väl värda att begrunda och som väl stämmer med andra erfarenheter som gjordes innan policyn formulerades. Bland annat skiljer Studentkåren på kursvärdering och kursutvärdering vilket också görs i det slutliga policydokumentet:

Med kursutvärdering menas en helhetlig bedömning av en kurs innehåll, utformning, resultat, ramfaktorer som förkunskaper och andra bakgrundsfaktorer etc. utifrån samtliga berörda bidrag. Med kursvärdering menas studenters bedömning av en kurs. Kursvärdering är således ett av flera inslag i kursutvärdering. Samma resonemang kan föras om program- respektive ämnesutvärdering.

Resultatet av enkätstudierna talar för att studentinflytande och delaktighet bör prägla processens alla faser; planering, genomförande och utvärdering, och att utformningen av kursutvärdering och däri ingående kursvärdering utgör ett självklart inslag under planeringsfasen. För att undersöka om intentionen ”studentinflytande och delaktighet bör prägla processens alla faser” efterlevs vid HB år 2004 genomfördes ytterligare en studie. Studien genomfördes i fokusgrupper med en grupp per institution och det givna ämnet var kursvärderingars meningsfullhet. Att policyintentionerna lever framgår av enkätstudien, men studenterna ser inte det i konkret handlande. Samtalen med studenterna visar att de upplever kursvärderingar meningsfulla och det som gör kursvärderingar meningsfulla är feedback. Samtidigt anger studenterna att de sällan eller aldrig får någon feedback. En orsak till det kan vara att det är studenterna i efterföljande kursomgång som får feedbacken, och inte de som utvärderat.

I implementeringsarbetet i den här rapporten är det innehållet i kursutvärderingarna och allas delaktighet samt formen för kursvärdering som särskilt sätts i fokus.

Mångfald

Implementeringsprocessen startade redan då regeringen i propositionen *Den öppna högskolan* (2001) lade fram ett förslag på förändring som innebär att universitet och högskolor skulle främja och bredda rekryteringen. Detta infördes sedermera i högskolelagen, 1 kap, § 5 och innebär att lärosäten skall arbeta med riktade åtgärder vad gäller breddad rekrytering. I och med riktade åtgärder menar man att det kommer att leda till ökad mångfald och minskad social snedrekrytering. En av de åtgärder man ser som ett led i en breddad rekrytering och en ökad mångfald är upprättandet av lokala handlingsplaner för hur den här typen av arbete skall bedrivas. I samband med att propositionen kom skrevs också den första åtgärdsplanen kring jämställdhet och mångfald på HB, *Plan för jämställdhet och mångfald*.

Processen kring implementering har sedan fortsatt i form av diskussioner och remissförfarande, framför allt i Rådet för jämställdhet och mångfald. Detta råd består av medlemmar från högskolans alla delar, såväl institutioner som avdelningar och enheter och leds av prorektor. Som ett led i förtydligandet av högskolans intentioner delades planen under 2004 upp i två separata planer, *Plan för jämställdhet och mångfald för anställda vid Högskolan i Borås* och *Likabehandlingsplan för studenter vid Högskolan i Borås*. Dessa båda planer harmonierar med varandra, men vänder sig till olika målgrupper. Policydokumentet för de anställda gäller inte studenterna men båda dokumenten gäller för all personal vid HB.

I diverse diskussioner på högskolan har det framkommit att många upplever mångfaldsbegreppet som svårdefinierat inte minst i undervisningssituationen. Dessutom har deltagare i den högskolepedagogiska grundkursen flera gånger lyft frågor kring de pedagogiska konsekvenserna av till exempel en variationsrik studentgrupp. Det har varit allt från hur man hanterar de skilda erfarenheter studenterna har med sig till vilken nivå på språket vi som högskola skall kräva. Dessa samtal med enskilda eller i grupp kan också ses som en del i en implementeringsprocess.

I implementeringsarbetet i den här rapporten är det hur lärarna definierar och tillämpar intentionerna i mångfaldspolicyn som särskilt sätts i fokus.

Fortsatt implementeringsprocess

Det är vanligt att en policy tas fram utav en person, eller en grupp, på uppdrag av ledningen, så är det också i vårt fall. *Plan för jämställdhet och mångfald* samt *Likabehandlingsplan för studenter* är planer som är framtagna genom remissförfarande och som Rådet för jämställdhet och mångfald reviderar varje år. *Policy för kursutvärderingsarbetet* har också varit ute på remiss på de olika enheterna och institutionerna innan den fastställdes av Högskolestyrelsen. Det råder dock viss osäkerhet kring hur implementeringsprocessen i nuläget fungerar, det vill säga hur ”levande” planerna är i vår verksamhet. Trots remissomgångar ligger det nära till hands att anta att få satt sig in i policyns innebörd för vardagsverksamheten. Vi tror därför att båda policydokumenten kräver introduktion och implementeringsinsatser på alla nivåer, om de skall få genomslag i konkret handling i den operativa verksamheten.

Att implementera på olika nivåer kräver variation i angreppssätt. Policyn skall användas på olika sätt och varje nivå måste få möjlighet att tolka policyn utifrån sin referensram och ge plats för den inom sitt eget ansvarsom-

råde. Grundtanken när vi skall välja metod är att var och en som deltar i processen skall göra policyn till sitt eget verktyg. Den uppfattningen är därför vägledande för valet av implementeringsmetod. Till hjälp för implementeringsarbetet av kursutvärderingsarbetet finns också resultatet av de studier som gjorts vid lärosätet, vilka beskriver en situation som innebär att mycket av policyns intentioner redan är verklighet vid flera av institutionerna. Detta är angeläget att lyfta fram och bekräfta i processen.

För att lyckas nå så långt som möjligt i implementeringsprocessen och för att få fram ett exempel på hur man kan arbeta med implementering måste vi avgränsa vårt arbete. Vår intention var att arbeta med två mindre enheter, till exempel kurslag eller ämneskollegier, vardera. Hur intentionen realiserades står att läsa längre fram i rapporten. Givetvis är det lokala målet, precis som vi tidigare angett, implementering på alla nivåer i hela organisationen, men det är inte rimligt att anta att det låter sig göras inom ramen för en kurs och med de resurser som står till förfogande. Vår förhoppning är givetvis att det arbete som påbörjas skall fortgå, antingen utifrån den modell som prövas eller i en förändrad modell som utmejslas under processens gång.

Innan man når fram till att utse grupper krävs en informationsfas. Vid HB finns ett organ med beteckningen Högskolerådet där rektorsenheten tillsammans med alla institutioners och enheters chefer ingår. Studentkåren har också representation i rådet. På den här nivån vill vi i implementeringsprocessen att prefekterna uttalar sitt stöd för policyn för sin organisation, ser vikten av ett aktivt implementeringsarbete och därför avsätter resurser för ett sådant arbete. För att prefekterna ska kunna uttala sitt stöd för policyn krävs en fördjupad diskussion om intentionerna i dokumentet. Vi vill också ha deras hjälp för att nå lämpliga lärargrupper att arbeta med.

Erfarenheterna från genomförandet av studentstudien om kursvärdering och Larstens (2000) visioner om att förändringsarbete som bedrivs i dialog med huvudaktörerna ger goda effekter har påverkat oss att välja fokusgrupper som strategisk modell för det fortsatta implementeringsarbetet. Fokusgrupper är enligt Wibeck (2001) en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra. Samtal i fokusgrupper skiljer sig från individuella intervjuer inte minst genom att en rad gruppdynamiska faktorer träder in och påverkar människors beteende. Dessutom förs ett samtal i grupp på ett något annorlunda sätt än ett mellan två personer.

Fokusgruppens tre kriterier är:

... en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren. (Wibeck, s 23)

När det gäller val av gruppstorlek finns en regel om att alla medlemmar skall kunna ha ögonkontakt med varandra, varför vi anser att cirka fyra till sex deltagare är rimligt. Gruppernas sammansättning kan antingen vara ett arbetslag, en ämnesgrupp eller någon annan konstellation som finnes lämplig vid respektive institution.

Gruppsamtalen syftar till att synliggöra det arbete som lärarna redan gör vad gäller policydokumentets intentioner, att sätta in policyn i det konkreta sammanhanget och låta lärarna själva belysa vad som fattas och så småningom komma fram till hur man kan förändra arbetet för att uppnå intentionerna alternativt revidera policyn. Wibeck (2001) framhäver att fokusgruppen ger djup och förståelse för den kontext som ämnet finns i. Deltagarna både ifrågasätter varandra och förklarar för varandra. Därför kan en fokusgruppsdiskussion vara mer än summan av ett antal individuella intervjuer. Åsikter bestäms och uppkommer ofta i interaktion med andra. Dessa argument för metoden har medverkat till vårt val då huvudsyftet med implementeringsarbetet är att gruppmedlemmarna själva skall vara huvudaktörer, som i interaktion med varandra gör policyn till sin egen.³

³ För en mer ingående genomgång av fokusgrupper rekommenderas Wibeck (2001).

FOKUSGRUPPERNA

Förberedelser

Vi valde att följa våra ursprungsententioner att förankra arbetet i Högskolerådet samtidigt som vi där också sökte stöd för tillvägagångssättet att nå lämpliga grupper. Av våra ambitioner att på ledningsnivå få en fördjupad diskussion där denna grupp gavs möjlighet att uttolka dokumentet ur sitt perspektiv blev intet. Stunden vi fick till vårt förfogande räckte endast till att beskriva vårt arbete och att föra en dialog om tillvägagångssätt för att nå intresserade lärargrupper. Prefekterna visade sig dock positiva till samarbete och bjöd in oss till respektive institutions nästkommande personalmöte.

Efter mötet med prefekterna formulerade vi ett ”upprop” ställt till lärarna som förmedlades till dessa genom prefekterna. I brevet gav vi kortfattade svar på frågorna vad, hur och varför. Vi angav kriterier för deltagande och var tydliga med att vi inte ville kontrollera om intentionerna i policyn uppfylls utan betonade att vårt huvudsyfte var att pröva en modell kring implementering. Det allom överskuggande kriteriet för att delta i utprovandet var genuint intresse. Om modellen skall användas framgent måste alla givetvis inkluderas i processen, inte bara de som är intresserade.

Att vi i vårt prövande valde lärarna som målgrupp bottnar i ett personligt intresse. Vi är nyfikna på hur policyn lever i kurserna.

Under informations- och värningsfasen deltog vi, utöver vårt ”upprop”, på personalmöten vid fyra institutioner. Vi fick cirka tio minuter till vårt förfogande då vi presenterade oss själva, beskrev vårt deltagande och arbete i kursen för strategisk pedagogisk utveckling och, till sist, använde all vår charm för att värva intresserade lärare till våra fokusgruppsdiskussioner. Vid de två övriga institutionerna gavs vi inte utrymme att personligen delta vid personalkonferensen utan vårt ”upprop” som förmedlades, via prefekten, ut till lärarna, var den enda väg som erbjöds för att nå lärarna med vår information.

Den respons vi fick var två lärare vid en institution som gärna ville delta i en fokusgrupp. Sedermera fick vi också kontakt med en ledningsgrupp vid en av institutionerna som kunde tänka sig att diskutera frågan utifrån ledningsperspektiv. Orsaken till detta låga intresse har inte ägnats någon djupare analys men tänkbart är att den kan ha sin förklaring i tidpunkten för vår ”attack”. Den sammanföll nämligen med ett intensivt budgetarbete vid hela lärosätet med hårda besparingar och uppsägningar som följde. I en så-

dan situation med uppsägningshot och nedläggningskrav ter sig en liten studie över implementeringsproblematiken som tämligen ointressant och lågprioriterad. Det kan också vara så att man finner förklaringen i någon eller några av Holters (1970) motståndsaspekter. Dubbelkommunikation, ligger nära till hands, eftersom orsaken till svårigheterna att få till stånd möten var tillgången till reell tid. Dubbelkommunikation innebär enligt Holters definition att en organisations medlemmar säger en sak och gör en annan. Det kan å ena sidan röra sig om att man uttrycker att en sak är viktig och bör diskuteras men aldrig finner tid till diskussion, å andra sidan röra sig om att man säger att en viss arbetsuppgift är frivillig men sedan har kontrollmekanismer för den uppgiften. Lärare vid lärosätet vittnar om att deras tjänstgöringsschema oftast är ojämnt, man är hårt belastad i vissa perioder och lägre i andra. Oftast är det så att det, i de från början lågt tjänstefördelade perioderna, har en benägenhet att dyka upp nya högprioriterade uppgifter som i slutändan alltid resulterar i övertid betraktat över läsår. Tid för mer strategisk och utvecklande planering finns i praktiken således aldrig. Detta är, som vi ser det, ett dilemma i sig som borde diskuteras på ledningsnivå. Vilka incitament skall man ha för att stimulera till pedagogiskt utvecklingsarbete? Skall det belönas alls och skall det i så fall belönas med tid eller pengar i lönekuvertet? En strategisk fråga för lärosätets ledning att ta ställning till och realisera på institutionsnivå. Frågan är inte bara relevant för dilemmat att hitta tid för implementeringprocesser rent generellt, utan också för att hitta kursutvecklingstid vilket vi återkommer till.

De två lärarna, båda kursledare, som anmälde sitt intresse bildade en grupp vilken tillsammans med en av oss konsulter diskuterade lärosätets mångfaldspolicy. De träffades en och en halv till två timmar tre gånger. Det fanns inga förberedda frågor till träffarna utan lärarna uppmanades att med egna ord redogöra för om, och hur, man arbetar med mångfaldsperspektiv. Utsagorna bearbetades sedan inför nästa träff då gruppen fortsatte diskussionen där man slutat. Mellan träffarna fick lärarna möjlighet att kommentera en skriftlig sammanfattning av samtalet.

När det gällde kursvärderingspolicyn lyckades vi inte engagera någon vid våra värningsbesök. Däremot knöts, som tidigare nämnts, en kontakt med en ledningsgrupp vid en av institutionerna vilken utlovade en timmas gruppintervju. Intervjun ställdes in på grund av sjukdom och genomfördes sedan aldrig.

Mycket senare var den av oss som medverkat till framtagningen av *Policy för kursutvärderingsarbetet* anlita som konsult i en självvärderingsprocess i en ämnesutvärdering och fick då möjlighet att genomföra en gruppintervju med den gruppen. Gruppen bestod av tre lärare och två studenter. Stu-

denterna gav ett perspektiv åt samtalet som inte hade synliggjorts utan dem och som också innebar att lärarna under intervjun tvingades reflektera över dessa perspektiv på ett sätt som troligen inte blivit uppmärksammat utan studenter i gruppen. Intervjun genomfördes under en timme utan någon uppföljning.

Det här ovan redogjorda förloppet har inte gett oss det breda underlag av erfarenheter som vi hade förhoppningar om men det har istället ställt oss inför dilemman väl värda att reflektera över. Till exempel tror vi att vi nått betydligt längre om vi hade getts tid att redan bland prefekterna diskutera deras uppfattning av hur våra styrdokument lever. Genom ett sådant tillvägagångssätt tror vi att vi hade haft ledningen med oss i ett implementeringsarbete på ett betydligt mer konkret och engagerande sätt. Den korta session vi fick delta på innebar endast en beskrivning av vad vi ville göra och en sanktionering av detta. Ingen tid ägnades åt ledningens förhållnings-sätt och dagliga budskap angående styrdokumenten vid lärosätet. Vi tror således att det är en nödvändighet att arbeta med implementeringsprocessen från båda horisonter, både uppifrån och nerifrån parallellt. Vi har en vision om att ett sådant arbetssätt skulle genomsyra verksamheten med styrdokumentens intentioner och därigenom ge bestående effekter.

Generella resonemang kring fokusgrupps-samtalen

I denna del resonerar vi om att använda sig av modellen fokusgrupper i implementeringsprocessen av lokala styrdokument. Då underlaget är mycket begränsat ger det oss inte möjlighet att dra några långtgående slutsatser om implementeringsprocessen i stort vid lärosätet. Däremot har det gett oss som strategiska utvecklare nya insikter och lärdomar, varför vi framför allt väljer att resonera kring våra erfarenheter.

En central fråga vad gäller alla typer av styrdokument rör hur man som anställd får kännedom om att de existerar eller har reviderats. I studien diskuterade grupperna just frågan om hur man får kunskap om de policydokument som högskolan har. I dessa diskussioner framkom det att högskolan i nuläget inte arbetar med att nå ut med nya eller reviderade lokala styrdokument på något enhetligt sätt. De som gick eller gått högskolepedagogiska kurser berättade att de fått kännedom om styrdokumenten i dessa kurser. CLU har genom sin verksamhet, där de högskolepedagogiska kurserna ingår, på så vis en central roll vid implementering av styrdokument. Vidare framkom det att, om man var eller varit fackligt aktiv visste man var policydokumenten fanns att hitta, då dessa styrdokument varit föremål för diskussion i fackliga sammanhang. Om man satt med i högskolans råd eller

nämnder kände man till aktuella styrdokument för just detta område. I övrigt tros kunskapsnivån vad gäller de lokala styrdokumenterna vara relativt mager. Man kan anta att de flesta vet att de finns att finna ”någonstans på hemsidan”, men det är inte självklart att man vet var på högskolans hemsida. I de två samtalsgrupperna uttryckte ingen något om att det från högskolans sida fanns någon förväntning om att man skulle hålla sig uppdaterad vad gällde lokala styrdokument eller kontrollerade om man levde upp till intentionerna. Ingen av lärarna är heller fullt ut införstådda med att de är ålagda att genomföra kursvärdering trots att alla gör det. Den gängse metoden, att inskolas i sin lärarroll, är att bli vägledad av kollegor och återupprepa det som gjorts i tidigare kurser. Muntlig överföring är således viktig och äldre kollegors erfarenheter betydelsefulla för utveckling av lärarrollen.

På en av institutionerna i undersökningen hade man under året infört någon form av strukturerad information. Den som var aktiv inom ett råd eller en nämnd skulle presentera sitt och högskolans arbete inom området vid något av personalmötena under året. Detta, tillstod man, var ett fall framåt, eftersom många på institutionen numera åtminstone kände till att det fanns policydokument inom en mängd olika områden, även om de inte visste vad som specifikt stod i dem. Med anledning av detta kan det vara rimligt att anta att varje lärosäte behöver ta fram någon form av handlingsplan vad gäller nya eller reviderade lokala styrdokument. I första läget kan det gälla information om dokumenten, men detta måste givetvis följas upp med någon form av fördjupning för att styrdokumentet över huvud taget skall få genomslag. Hur denna fördjupning kan se ut måste givetvis skilja sig åt både inom ett lärosäte och mellan lärosäten. Det kan röra sig om allt från workshops till fokusgruppsdiskussioner i enlighet med den här studien. Utöver dessa implementerande insatser krävs kontrollmekanismer som säkrar kvaliteten i relation till styrdokumentens intentioner.

Konstateras kan att det definitivt är möjligt att använda sig av fokusgrupper i implementeringsprocessen, förutsatt att det ges reella möjligheter till denna typ av diskussioner. Även om underlaget av grupper är magert har de diskussioner som ägt rum visat sig vara av oerhört berikande karaktär, både för deltagarna i grupperna och för de pedagogiska konsulterna. Diskussionerna har dessutom hamnat på en relativt konkret nivå, även om resonemang om definitioner och intentioner i styrdokumentet förts. Det kan dock fastslås att det valda genomförandesättet är resurskrävande ur flera aspekter. Dels är det krävande för den enskilda konsulten, där det givetvis är en omöjlighet att hinna diskutera de olika lokala styrdokumenterna med alla anställda på ett lärosäte på detta sätt. Dels är det krävande för dem som deltar i diskussionsgrupperna, då det måste avsättas tid för deltagande. I detta sammanhang är det viktigt att ledningen är beredd att tillhandahålla de re-

surser som krävs. Implementeringsarbete, anser vi, skall ses om en långsiktig investering, som måste få kosta initialt. Man måste satsa i början, då kommer effekterna att synas relativt snart och de blir långvariga.

I samtalen framkom också att det organisatoriskt inte alltid är så enkelt när man till exempel vill utveckla en kurs utifrån intentionerna i en policy. På en av institutionerna i undersökningen är det ofta så att många lärare är engagerade med få inslag i många kurser, vilket kan få till konsekvens att man inte känner tillhörighet i kursen på något mer sätt än att man ansvarar för ett visst moment eller en viss föreläsning. Denna organisation leder till att man varken får helhetsperspektivet eller känner delaktighet i kursen. Dessutom avsätts ingen tid till kursutveckling.

Ytterligare en faktor som kan verka hindrande när det gäller kursutveckling eller implementeringsarbete är att det alltid finns konkurrerande intressen, vilket innebär att annat har högre prioritet. För tillfället verkar det som att intresset för kursutveckling hindras av att man känner sig osäker på vad Bologna-processen kommer att innebära. Ett vanligt förhållningssätt är att man vill avvakta tills arbetet med Bologna-deklarationen kommit igång. Problematiserar man detta en aning kanske det borde vara precis tvärtom. Frågan man kan ställa sig är nämligen på vilket sätt de enskilda styrdokumenterna kommer in i Bologna-processen.

Lärarna i studien vittnade om att de mött svårigheter när de velat föra in nya perspektiv i sina kurser, till exempel i enlighet med mångfaldspolicyn. Problemet med att implementera policyintentioner på kursnivå kan hänga samman med att det finns andra viljeyttringar som har starkare ställning under en viss period. Det innebär att när den enskilde läraren finner stöd för en förändrad kurslitteratur utifrån intentionerna i ett policydokument, finner institutionsstyrelsen stöd för någon annan förändring utifrån någon annan vision. Det innebär att även om det finns en vilja till förändring för att möta de visioner ett lärosäte har på kursnivå, så är det inte helt enkelt. Olika intressenter finner stöd i olika viljeyttringar och den som har beslutsrätten avgör till sist vilka perspektiv som skall prioriteras vid en viss tidpunkt i ett visst sammanhang. Vill det sig riktigt illa kan det till och med vara så att det på ett och samma lärosäte finns policydokument som har helt motstridiga inriktningar, vilket måste åtgärdas.

Utifrån det samtalsunderlag som finns kan vi således konstatera att det finns en stor medvetenhet och en vilja till förändring, men att man emellanåt upplever strukturella hinder. Det kan handla om att ingen gemensam tid ges till kursplanering, varför en policies intentioner blir en personlig angelägenhet istället för en kollektiv. Det kan också handla om att det finns

konkurrerande intressen som leder till att det är svårt att veta vad som skall prioriteras.

Vilka incitament kan då ett lärosäte ha för att få till stånd ett mer strategiskt arbete med policyimplementering? Om implementeringen gäller kursutveckling skulle man kunna avsätta högskolecentrala timmar till detta. Man skulle kunna få extra timtilldelning till institutionen eller kurslaget för att utveckla en kurs utifrån intentionerna i ett lokalt styrdokument. De kurser som utvecklas i enlighet med en viss policy skulle sedan kunna finnas samlade på ett ställe, lätt tillgängliga för alla på lärosätet. Det är angeläget att varje lärosäte är tydligt med vikten av att intentionerna i policydokumenten realiserar. Utan någon form av incitament, pengar eller tid, är det risk att implementeringsprocessen blir perifer och får ringa effekt.

Vår definition av att något är implementerat har visat sig inte vara helt oproblematiskt. I en av grupperna ”levde” policyn i mycket hög grad på ett sätt. Det fanns enoreflekterad hållning som i viss mån realiserade intentionerna. Däremot var gruppen näst intill ovetande om de formella krav som ställdes på dem när det gällde policyns intentioner avseende såväl centrala som lokala krav och rutiner. Att man ändå på sätt och vis arbetade i enlighet med policyns intentioner förklarades med att man gjorde som kollegorna och i enlighet med rutiner vid tidigare genomförda kurser. Muntlig överföring av rutiner och arbetssätt var det sätt på vilket man förvärvade information på. Med ett sådant scenario måste man fundera över vad som händer med en policy i en organisation och hur man strategiskt kan arbeta så att policyn inte ”förvanskas” i implementeringsprocessen. Vi tror att anställda behöver reflektera över policyns intentioner och innebörd för att medvetandegöra sig själva om sitt beteende, vilket därmed innebär en möjlighet att reglera sitt beteende.

Exemplet implementering av kursvärderingspolicyn

Som tidigare nämnts resulterade försöket med implementeringssamtal av *Policy för kursutvärderingsarbete vid Högskolan i Borås* i endast en intervju eller fokusgruppsdiskussion. Ett enda samtal med ett enda arbetslag är utan tvekan ett för litet underlag för att generalisera och dra slutsatser av. Däremot är erfarenheten att de uppfattningar och åsikter som speglas är mycket vanligt förekommande. Detta blev tydligt under rekryteringen av samarbetspartners för fokusgruppsamtalen, då det förekom spontana samtal om policydokument och dess värde. Samtalen pekade ofta på styrdokumentens slumrande tillvaro vilket också blev tydligt i gruppsamtalen. Det positiva gensvar som gruppsamtalen gav talar för ett behov av att diskutera

sådana här frågor i mindre grupper bland lärarna inom högre utbildning. Det pressade ekonomiska läget, som råder vid alla lärosäten i dagsläget, minskar möjligheterna till pedagogiska samtal om undervisningssituationen i sin helhet.

Lärarna i fokusgruppen utgjorde till vardags ett ordinarie arbetslag med kontinuerligt ansvar för samma kurser inom ämnets samtliga nivåer. Studenterna befann sig i slutet på sina studier inom samma ämne, men kunde också jämföra sina erfarenheter med studier i andra ämnen.

Gruppen menar att de alltid genomför kursvärderingar i varje kurs. Oftast består kursvärderingen av en skriftlig individuell värdering med standardfrågor som genomförs vid sista seminariet inom kursen, alltså innan kursen egentligen är avslutad.

Motiveringen till att man väljer att lämna ut kursvärderingen innan examinationen är att man på det sättet har erfarit att man får in betydligt fler svar, närmare 100 procent. Lärarna menar att svarsfrekvensen är viktigare än att studenterna får möjlighet att värdera hela kursen. Däremot har studenterna upplevt att examinationen inte stämt med kursplan och innehåll.

Samtalet ger en bild av ett relativt slentrianmässigt hanterande av kursvärderingar. Genom att diskutera hanterandet tvingas lärarna reflektera över orsaken till att kursvärderingarna skall genomföras och då också ställas inför tanken att det är ett medel som kan bidra till ökat lärande. Genom att problematisera runt kursvärderingsformen blir valet av form mer genomtänkt och avpassat för kursen och även för målgruppen. Medvetandegörandet gör troligen också intentionerna i policyn mer levande och påverkar verksamheten i den riktning de avser.

Diskussionen om när en kursvärdering skall genomföras blir också en diskussion om examinationens betydelse och vad den egentligen skall mäta. Kursplanens styrande funktion aktualiseras och även om alla är överens om att det är kursplanen som utgör utgångspunkt för planeringen av en kurs från start till examination, är man också medvetna om att innehållet påverkas av vilka som undervisar i kursen och dessa lärares specialintressen. Att kursplanen är en sorts varudeklaration för studenterna och en vägledning i vad de förväntas tillägna sig för kunskap har studenterna inte haft helt klart för sig och lärarna erkänner att lärare inte alltid har detta i fokus.

Det är anmärkningsvärt att kursplanen inte används som den varudeklaration den faktiskt är. Det är heller inte så att det aktuella arbetslaget är unikt i hanterandet av kursplanen. Det har framkommit i samband med kursstart

av den högskolepedagogiska kursen där undervisande lärare mött förvåning hos både erfarna och mindre erfarna lärare när kursplanen använts som underlag för beskrivning av kursen.

Under samtalets gång kommer lärarna fram till att detta samtal om kursvärdering har väckt frågor som man gärna vill fundera mer på innan man bestämmer sig för ett nytt tillvägagångssätt. Att man behöver utveckla kursvärderingsformerna har dock blivit uppenbart för arbetslaget.

Kanske också att hanteringen av den slutgiltiga kursrapporten får ett uppsving genom att man uppmärksammar syftet. Kursrapporten är ju på intet sätt avsedd att vara hyllvärmare utan utgör ett medel i den kvalitetssäkringsprocess som ständigt skall pågå. Kursrapporten är ett slutligt dokument där kursansvarig rapporterar sammanfattande data om kursen till studierektorn vid institutionen. Rapporten innefattar kvantitativa resultat såsom hur många poäng kursen omfattar, hur många studenter som deltagit, hur många timmar som förbrukats i relation till budget samt kursresultatet. Därtill innefattar den studentvärderingen tillsammans med kurslagets reflektioner och vad som kommer att förändras i kommande kurs.

Kursrapporten är inte offentlig i den bemärkelsen att den finns tillgänglig för studenter eller andra lärare att ta del av om de önskar. Rapporteringen sker till studierektor men vad som sedan händer vet inte lärarna. I detta fall får inte heller lärarna i sin tur någon återkoppling från ledningen.

Motiveringen till att studenterna gör kursvärdering är att man vill påverka, dels för att de som kommer efter skall få bättre kurser, dels för att arbetsformerna för dem själva kan bli bättre. Motiveringen innebär också att de vill vara delaktig men avsaknaden av återkoppling gör att studenternas intresse för att besvara kursvärderingarna avtar under utbildningens gång. Ur lärarnas perspektiv sker dock alltid en återkoppling, men först i samband med nästa kursstart.

Återkopplingen är uppenbarligen den stora bristen i hanteringen av kursvärdering och kursutvärdering såväl från lärare till student som från ledning till lärare. Gentemot studenterna skulle kursrapporten med lätthet kunna användas för ändamålet. I dagens utbildningsväsen där teknologin skapat verktyg för kommunikation utan gränser finns inga hinder för att upprätta en plats på institutionens hemsida där alla kursrapporter lätt kan nås av såväl lärare som studenter. Alternativt kan kursrapporten läggas ut på den kursplattform som numera är vanligt förekommande i såväl distanskurser som kurser inom campus. Återkopplingen till lärarna kan dessutom göras i form av års- och programutvärderingar genomförda av studierektor, utbild-

ningsledare eller någon externt anlita utvärderare. Man kan också tänka sig ett återkopplingsamtal vid ett personalmöte där samtliga lärare diskuterar innehållet i kursrapporterna. På så sätt blir var och en medveten om sin roll i helheten och tar därmed också ett större ansvar för såväl helhet som delar. Att tillämpa policyns intentioner och samtidigt synliggöra att den finns borde vara ett effektivt implementeringsverktyg. Detta förfaringsätt styrks av den önskan som framkommit att det kontinuerligt skapas utrymme för pedagogiska diskussioner som knyter till de styrdokument som är aktuella vid lärosätet.

Exemplet implementering av mångfaldspolicyn

Det stora resultatet av att använda sig av en fokusgrupp i implementeringsprocessen är att det verkligen händer något. Diskussionerna blir konkreta och verksamhetsanknutna. I den lilla gruppen med två lärare som resonerade kring mångfaldsaspekter i sina kurser lyftes hela tiden väldigt konkreta frågor. Det handlade om avvägningar vid gruppindelningar, om upplägg vid seminarier, om val av kurslitteratur och om lärarens roll som perspektivvidgare. I och med att båda lärarna hade kunskap om innehållet i kurserna kunde de på ett mycket konkret sätt ge exempel på dels faktorer som de redan beaktade, dels frågeställningar som de funderade över. Dessutom kunde de ge varandra återkoppling på varandras utsagor. Den pedagogiska konsulten kom mer att agera som den som initierade nya frågor, sammanfattade resonemang, presenterade ett motsatt scenario och summerade diskussionen skriftligt mellan diskussionstillfällena. Processen pågick för fullt när fokusgruppen träffades första gången och var inte på något vis slutförd vid sista träffen. I det sista samtalet utvärderades fokusgruppsmodellen och båda tyckte att de haft möjlighet att fördjupa sina tankegångar kring mångfaldsaspekterna i och med diskussionerna. Detta skulle man kunna tolka som att modellen är användbar på individnivå.

Ett annat resultat av fokusgruppernas diskussion vad gäller implementeringsprocessen ligger på högskoleövergripande nivå. I och med att möjligheten gavs att penetrera en aspekt på en mycket konkret nivå synliggjordes de svagheter policyn har på den nivån. Relativt snart stod det klart att lärare har svårt att hitta tydlig styrning och hjälp i de policydokument som finns. Insikten om att lärare upplever våra policydokument kring mångfald på detta vis har lett fram till att mångfaldssamordnaren initierat en arbetsgrupp som särskilt skall titta på de långsiktiga mål som finns uttryckta i de lokala policydokumenten och på hur begreppsdefinitionerna kan förbättras. Det är uppenbart att det inte räcker med en medvetenhet om de viljetryningar som ett lärosäte står för, utan också att de dokument som styr dessa är formule-

rade på ett sådant vis att de är stödjande för personalen. Utifrån vad som framkom i fokusgruppssamtalen kring mångfald är det av stor vikt att det finns en tydlighet i det som uttrycks, eller i alla fall inte alltför stor vaghet och mångtydighet. Ur ett implementeringsperspektiv är det givetvis avgörande att alla individer i en verksamhet har möjlighet att förstå vad som förväntas av dem. Om formuleringar eller intentioner är svårbegripliga finns det en risk att många anser att de inte angår dem.

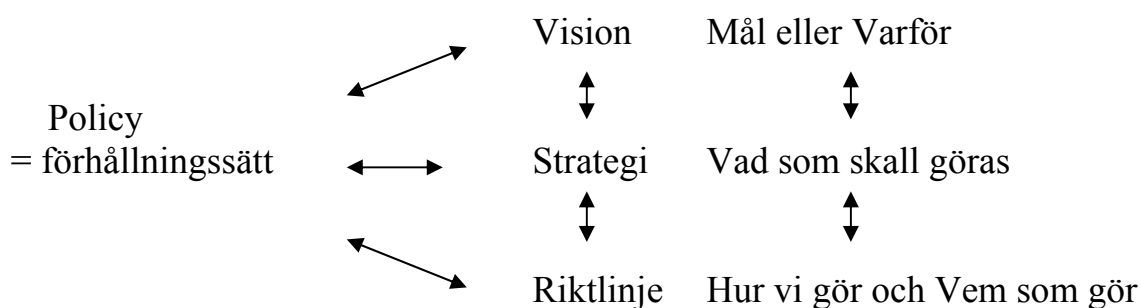
Ytterligare ett resultat av fokusgruppens diskussion var att de två lärarna i sitt diskuterande formulerade argument för intentionerna i policyn. Ur kritiken över det som var otydligt i policyn växte också argument för varför den är viktig och i vissa avseenden en naturlig del i all planering av kurser. I implementeringshänseende visar detta att diskussionen i sig kan fungera som sammanhållande och gemenskapande forum. Ifrågasättandet och den kritiska hållningen till det som var svårt att förstå eller förverkliga bidrog också till att de sammanhang där man mer eller mindre oreflekterat arbetar i enlighet med viljeyttringarna i policydokumenten belystes.

En bieffekt av implementeringsprocessen som uppdagades i fokusgruppen vad gäller mångfaldsaspekten rör behovet av mer kunskap. Båda lärarna uppgav att de gärna skulle vilja lära sig mer om till exempel fördomar, attityder och värderingar. Att få detta kompetensutvecklingsbehov synliggjort är exempel på det som Bondestam (2000) kallar för kunskapsoffensiv. Denna bieffekt måste tas tillvara och förmedlas till ansvariga.

SLUTORD

En sak vi lärt oss i detta utvecklingsarbete är att det är av yttersta vikt att policydokumenten är formulerade på ett sådant sätt att de är vägledande för den verksamhet som de skall styra. De två policydokument kring mångfald som finns på högskolan behöver konkretiseras så att anställda får vägledning i sitt arbete. En arbetsgrupp är redan tillsatt för att revidera, granska och förtydliga dessa policydokument. Det är en kvalitetsaspekt att alla i en verksamhet skall kunna förstå och följa de styrdokument som finns. Om intentionerna i våra lokala styrdokument skall kunna implementeras måste antagligen ett resonemang föras om hur dessa förhåller sig till varandra. I det arbete som görs kring mångfaldsaspekterna börjar redan anas att det eventuellt behöver formuleras någon form av handlingsplan. Vad gäller policyn kring kursutvärdering har ett resonemang påbörjats om det verkligen är en policy.

Som en del i implementeringsarbetet kring våra lokala styrdokument krävs med största sannolikhet en diskussion om en nivåplacering och en organisation av de olika begreppen. Den illustration som visas här nedan är ett försök att redogöra för hur en sådan skulle kunna se ut:



I implementeringsarbetet upptäcker de inblandade efter ett tag att det hela har karaktären av en process. Denna process innebär inte bara ett synliggörande och konkretiserande och uttolkande av de intentioner som finns uttryckta i policyn, utan också ett ifrågasättande av intentionerna. Om vi verkligen menar att våra policydokument skall vara levande dokument är detta av godo. När människor i en verksamhet sätter sig in i konsekvenserna av en policy, försöker leva upp till intentionerna och samtidigt förhåller sig kritiskt till denna, kan detta ses som ett uttryck för att policyn lever. En levande policy kommer alltid att vara del av en process där implementering och revidering tillhör normaltillståndet. Som tidigare nämnts ges det stöd för detta inom implementeringsforskningen.

Vår definition, att något är implementerat när det ingår i normaliteten, det vill säga att man agerar utifrån detta något utan att närmare reflektera över det, har visat sig vara ett perspektiv på implementering. Det andra perspektivet som blivit tydligt för oss är att det i hög grad handlar om en process. Här framträder en komplexitet som vi inte var medvetna om när vi påbörjade arbetet med implementering av styrdokument. Det har också blivit tydligt att även om något har blivit implementerat, är en självklarhet och genomsyrar verksamheten, så är detta på intet sätt bestående över tid eftersom implementeringsprocessen i allra högsta grad är knuten till de individer som deltar i processen. Implementeringsprocessen påbörjas med andra ord varje gång styrdokumentet möter en ny person som på något sätt omfattas av intentionerna i dokumentet. Detta kräver att organisationen har beredskap för de ständigt pågående implementeringsprocesserna i samband med nyrekrytering. Ansvaret för att göra våra lokala styrdokument till ”levande verktyg” ligger således både på individ- och organisationsnivå.

Om ett policydokument verkligen ska bli en policy, det vill säga en realitet i det dagliga arbetet måste alla på lärosätet involveras. I utvecklingsarbetet i den här rapporten valde vi att hoppa över mötet med studierektorer och utbildningsledare. Det kan man naturligtvis inte göra i det fortsatta arbetet. Därför skulle vi i denna grupp vilja föra ett mera ingående resonemang om hur de uppfattar sin roll och hur de arbetar i relation till policyns intentioner. Studierektorsgruppen ser vi som den grupp som har huvudansvaret för att policyn efterlevs i det vardagliga arbetet och därmed också kan vara med och verka för att den blir en realitet. Dessa personer är också de som kan följa utvecklingen i implementeringsprocessen vid respektive institution och är därför intressanta ur uppföljningssynpunkt. Eftersom implementering är en ständigt pågående process krävs kontinuerliga träffar med personer i ledande ställning.

Med dessa erfarenheter för ögonen blir det än viktigare att det kontinuerligt skapas utrymme för pedagogiska diskussioner som knyter till de styrdokument som är aktuella vid lärosätet. Till exempel kan man utveckla fokusgruppstanken, genom att pedagogiska konsulter har gruppdiskussioner med potentiella gruppleddare från samtliga institutioner, exempelvis genom att ett antal kursledare inom en och samma institution förs samman och utgör en fokusgrupp. Man kan också göra så över institutionsgränserna. De diskussioner man för i dessa fokusgrupper kommer givetvis att kretsa kring det aktuella styrdokumentets intentioner, men tanken är också att dessa deltagare skall kunna fungera som samtalsledare på sin institution. Genom att man initialt riktar sig till alla institutioner och utbildar blivande samtalsledare ökar möjligheten till en reell implementeringsprocess.

Björkemarken (1995) lyfter fram att det är orealistiskt att tro att policy är något man kan besluta om på högre nivå och sedan förvänta sig få verkställd. Istället utvecklas policyn i den dagliga verksamheten. Hon poängterar också att det är viktigt att inte se implementering som ett rätlinjigt förlopp utan som interaktion mellan människor, ”getting something done” istället för ”putting policy into effect”.

Vad vi kommit fram till är att implementering är en process och att när något är implementerat är det en del av det oreflekterade. Högskolan kan ha en viss policy och på organisatorisk nivå bete sig i enlighet med denna. Däremot är det svårare att uttala sig om implementeringen på individuell nivå, eftersom det till exempel tillkommer nya medarbetare. En annan fråga som aktualiserats i utvecklingsarbetet är hur *implementering av en policy* och *en policy* relateras till varandra. När ett förhållningssätt (en policy) ska bli del av det oreflekterade (implementeras) är själva policyn under medveten bearbetning, men samtidigt ”lever” den. Vår tes om att en policy som ”lever” är implementerad håller således inte, utan det kan istället ses som tecken på en pågående implementeringsprocess. Däremot är alltid en ”verklig” policy implementerad, det vill säga den dag ett visst förhållningssätt råder på ett oreflekterat sätt är det i sig en policy. Det som ytterligare komplicerar resonemanget är att ett oreflekterat förhållningssätt inte alls måste vara i paritet med de intentioner som lärosätet har. En policy behöver inte vara så som det föreskrivs i ett policydokument. Det kan vara så att en policy råder utan att den är sanktionerad i organisationen. Frågan är då om man kan implementera en policy eller om vi snarare ska tala om implementering av intentioner i lokala styrdokument.

Implementering för oss är således en interaktiv process, påbörjad men troligen aldrig avslutad.

REFERENSER

- Appelqvist, R., Lönn Svensson, A., & Kihlström, P. (2004). *Kvalitetssäkring av undervisningsverksamhet – alla berördas delaktighet i planering, utformning, genomförande och utvärdering. Förslag till policy för kursutvärdering*. Högskolan i Borås, Centrum för lärande och undervisning.
- Björkemarken, M. (1995). *Implementeringsanalys som komplement vid utvärdering – en fråga om perspektiv och förklaring*. Göteborgs Universitet, Monograph from the Department of Sociology No 56.
- Bondestam, F. (2000). *Från politik till praktik. Om implementeringen av jämställdhet och det lokala jämställdhetsarbetets villkor*. Uppsala Universitet, nr 24 i UPI: s skriftserie.
- Holter H. (1970). Motstånds- och försvarsmekanismer i sociala organisationer. *Tidskrift för samfunnsforskning*.
- Larsten, I. (2000). *Olikhet – en styrka Människors drivkraft och värderingar i förändringsarbete*. Stockholm: Svenska förlaget.
- Likabehandlingsplan för studenter vid Högskolan i Borås 2005, dnr: 672-04-45.
- Nationalencyklopedin (1992). *Nionde bandet*, HIM – ISSK. Höganäs: Bra Böckers bokförlag.
- Nilzon, K. R. (2003). *Professionella samtal*. Höganäs: Kommunlitteratur.
- Plan för jämställdhet och mångfald för anställda vid Högskolan i Borås 2005, dnr: 623-04-45.
- Policy för kursutvärderingsarbetet vid Högskolan i Borås 2005, dnr: 56-02-10.
- Prop. 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (2003). Lag om likabehandling av studenter i högskolan, 2001:1286
- Studentkåren i Borås. (2003). *Studentkåren i Borås synar kursutvärderingar vid Högskolan i Borås eller avsaknaden av dem*. (fastställd av Studentkåren i Borås styrelse 031023).
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (2002) Norstedts Ordbok
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Rapporter från Centrum för lärande och undervisning

Före 2001-01-01 gavs rapporter ut under Pedagogiskt centrum

1. Lönn, A. (1999). *Pedagogisk handledning vid högskola. En studie av pedagogisk handledning vid sektionen för Väg- och Vattenbyggnad, Chalmers Tekniska Högskola*. Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum. Rapport nr 1, 1999.
2. Lönn, A. (2000). *Vad förväntas av/väntar handledare och studenter? En enkätstudie om handledare och studenters förväntningar på varandra inför examensarbetet, om deras förväntningar uppfylls, samt deras beskrivningar av handledningens förlopp*. Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum. Rapport nr 2, 2000.
3. Bengtsson, A., Arlebrink, J., & Desaix, M. (2002). *Försöksprojekt i matematik vid Ingenjörshögskolan i Borås*. Högskolan i Borås, Centrum för lärande och undervisning. Rapport nr 3, 2002.
4. Sigrén, P., & Borglund, L. (2003). *Utvärdering av en genomförd distanskurs vid Högskolan i Borås*. Högskolan i Borås, Centrum för lärande och undervisning. Rapport nr 4, 2003.
5. Holmeros Skoglund, K., & Högberg, I. (2003). *Studentsupport vid Högskolan i Borås – Behov, verksamhet och visioner*. Högskolan i Borås, Centrum för lärande och undervisning. Rapport nr 5, 2003.
6. Eklöf, A. (2005). *Diskussionsforum i en lärplattform – ett socialt och kunskapsmässigt stöd för distansstudenter*. Högskolan i Borås, Centrum för lärande och undervisning. Rapport nr 6, 2005.
7. Sigrén, P. (2006). *Design för det goda livet – en kurs- och projektutvärdering av en experimentellt utformad kursidé*. Högskolan i Borås, Centrum för lärande och undervisning. Rapport nr 7, 2006.
8. Jämsvi, S., & Langelotz, L. (2006). *Det tar vi sedan, i en annan kurs. Talet om mångfald inom det allmänna utbildningsområdet i lärarutbildningen*. Högskolan i Borås, Centrum för lärande och undervisning. Rapport nr 8, 2006.