



HÖGSKOLAN I BORÅS
VETENSKAP FÖR PROFESSION

Rapport från Centrum för
lärande och undervisning

NR 10:2007

Kursvärdering – en komplex väv med många perspektiv

En fokusgruppsstudie av studenters uppfattningar

Iréne Arvidsson

Kursvärdering – en komplex väv med många perspektiv

En fokusgruppsstudie av studenters uppfattningar

Iréne Arvidsson

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING	5
BAKGRUND	5
SYFTE	5
METOD	5
RESULTAT	6
1 INLEDNING	7
1.1 BAKGRUND TILL VAL AV ÄMNE	7
1.2 PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE	10
2 TEORETISK REFERENS RAM	12
2.1 KOMPLEXITET.....	12
2.2 KURSVÄRDERING FRÅN STATSMAKTENS HORISONT	13
2.2.1 <i>Tolkning av direktiven</i>	16
2.3 OM METODER FÖR KURSVÄRDERING	17
2.4 TIDIGARE STUDIER AV KURSVÄRDERING	20
2.5 STUDENTINFLYTANDE – ETT UTTRYCK FÖR BÅDE DEMOKRATI OCH LÄRANDE	24
2.6 UTVÄRDERING OCH KVALITETSSÄKRING.....	32
2.7 PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	35
3 METOD	38
3.1 UTGÅNGSPUNKTER OCH VAL AV METOD	38
3.1.1 <i>Vetenskapsteori</i>	39
3.1.2 <i>Hermeneutiken som metod</i>	40
3.1.3 <i>Enkät</i>	43
3.1.4 <i>Fokusgrupp</i>	44
3.1.5 <i>Min förståelse</i>	47
3.2 KVALITATIVA ASPEKTER, VALIDITET OCH RELIABILITET.....	48
3.3 DEN EMPIRISKA STUDIENS GENOMFÖRANDE	49
3.3.1 <i>Undersökningsgruppen</i>	51
3.3.2 <i>Enkäten</i>	51
3.3.3 <i>Fokusgrupperna</i>	53
3.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	54
4 RESULTAT	56
4.1 ENKÄTSTUDIEN	56
4.2 FOKUSGRUPPSSTUDIEN	57
4.2.1 <i>Kursvärderingens frekvens och distribution</i>	58
4.2.2 <i>Kursvärderingens form och innehåll</i>	60
4.2.3 <i>Kursvärderingens syfte</i>	62

4.2.3.1	Förbättra kvaliteten	62
4.2.3.2	Främja studentinflytande.....	65
4.2.3.3	Uppfylla förordningstext.....	67
4.2.4	<i>Feedback på kursvärderingar</i>	67
4.2.5	<i>Kursvärderingars meningsfullhet</i>	70
4.2.6	<i>Svarsfrekvens och förslag till förbättring</i>	71
5	DISKUSSION	73
5.1	METODDISKUSSION.....	73
5.2	RESULTATDISKUSSION	75
5.2.1	<i>Låg svarsfrekvens</i>	76
5.2.2	<i>Delaktighet</i>	78
5.2.3	<i>Meningsfullhet</i>	79
5.2.4	<i>Förslag till förbättringar</i>	80
5.2.5	<i>Fortsatt forskning</i>	83
5.3	SLUTORD	83
	REFERENSER	85
	OPUBLICERAT	88
	FRÅN WEBBEN	88

SAMMANFATTNING

Bakgrund

Kraven på utvärdering och kvalitetssäkring inom alla verksamheter i det moderna samhället har kommit att accentueras allt mer inte minst inom den offentliga sektorn där universitet och högskolor utgör en betydande del. Ett verktyg för kvalitetssäkring av högre utbildning är kursvärdering vilken avser att utvärdera undervisning för att förbättra den och därmed studenters lärande. Att genomföra kursvärdering vid landets lärosäten i enlighet med Högskoleförordningen (SFS 1993:100) är ett gemensamt ansvar som studenter och personal har för kvalitetsarbetet. Kursvärdering anses också vara ett instrument för studentens delaktighet och möjlighet att påverka den egna utbildningen. Av en uppföljning som Högskoleverket gjorde 2003 (2003:31R) framgår det att reglerna om studentinflytande och delaktighet är en kvalitetsfråga och att den enskilde studenten är en viktig resurs i arbetet med att utveckla utbildningarna på institutionsnivå. Det är således inte bara antalet studentrepresentanter i beslutande, beredande och rådgivande organ, den kollektiva medverkan, som främjar studentinflytande och därmed förhoppningsvis också utbildningskvalitet, utan också den enskilde studentens engagemang. När man genom denna vetenskap är medveten om kursvärderingars kvalitetshöjande syfte såväl ur utbildningsperspektivet som ur studenters delaktighetsperspektiv kan det tyckas förvånande att svarsfrekvensen vid kursvärderingar ofta är låg eller rent av mycket låg.

Syfte

Syftet med denna studie är att ta reda på vilka orsaker som finns till att studenterna inte svarar på kursvärderingarna. Syftet är också att få studenterna att synliggöra de situationer eller fenomen som de upplever gör dem delaktiga i sina studier. Därtill syftar studien till att finna förslag till relevanta förbättringsåtgärder som gör det mer meningsfullt för studenterna att svara. Frågeställningar med fokus på delaktighet, meningsfullhet, kursvärderingars syfte och dess form utgör stöd för undersökningen.

Metod

Eftersom jag vill synliggöra studenters uppfattningar av orsaker till bristande svarsbenägenhet vid kursvärderingar har ett fokusgruppssamtal genomförts vid fem av de sex institutionerna vid Högskolan i Borås. Vid den sjätte institutionen genomfördes två individuella intervjuer. Fokusgruppen förväntas ge djup och förståelse för den kontext som ämnet finns i. Åsikter bestäms och uppkommer ofta i interaktion med andra. Deltagarna både ifrågasätter varandra och förklarar för varandra vilket kan innebära att ett fokusgruppssamtal kan vara mer än summan av ett antal individuella intervjuer. Fokusgruppssamtalen föregicks av

en enkätstudie bland programstudenter vid lärosätet vars resultat avsågs ligga till grund för gruppsamtalens frågeguide.

Resultat

För studenterna är syftet med kursvärderingarna i huvudsak tudelat. Det ena syftet är att påverka kursens utformning och därmed öka dess kvalitet framgent. Inom ramen för att öka kvaliteten på kursen berör studenterna också det egna lärandet. Det andra huvudsyftet med kursvärdering är att främja studentinflytande. Orsakerna till den låga svarsfrekvensen är enligt studenterna flera men tydligast framträder bristen på återkopplingen som man efterfrågar både på det den egna klassen/gruppen sagt i kursvärderingen och på det som sades förra gången kursen gick. Att få feedback innebär att studenterna känner att de blir respekterade och upplever meningsfullhet. Det är däremot inte den individuella dialogen med läraren som lyfts fram som den viktigaste för delaktighet och möjlighet att påverka de egna studierna. Studien ger med andra ord i sin helhet en mångfaceterad och komplex bild av studenters uppfattningar av kursvärderingar, dess meningsfullhet och betydelse för delaktighet.

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund till val av ämne

Kraven på utvärdering och kvalitetssäkring inom alla verksamheter i det moderna samhället har kommit att accentueras allt mer inte minst inom den offentliga sektorn där universitet och högskolor utgör en betydande del. Denna bild bekräftar av Vedung (2004) som menar att utvärderingen inte bara är en megatrend i dagens förvaltningspolitik utan rent av en megatrend i vår tid. Vedung säger vidare att utvärderingen går i ökad grad mot brukarorientering där brukarens eller konsumentens grad av nöjdhet är värdekriterier utifrån vilket produktionens kvalitet bedöms.

Trots att jag valt det mera begränsade studentperspektivet för mina studier av kursvärderingar känns det ändå angeläget att redan här i inledningen av min studie belysa kursvärdering i ett vidare och mer komplext sammanhang. Såväl historiska som kulturella influenser påverkar olika aktörers förhållningssätt till kursvärderingar. En viss motsättning kan rent av skönjas i nedanstående redogörelse.

I Regeringens proposition 1999/2000:28 fastslås att kvalitetsarbetet vid landets lärosäten är en gemensam angelägenhet för personal och studenter. Exempel på konkret kvalitetsarbete där studenter aktivt förväntas delta är Högskoleverkets periodiskt återkommande granskningar av ämnen och program. I dessa utvärderingar, som syftar till såväl kontroll som utveckling av verksamhetens kvalitet, är studenternas uppfattningar och erfarenheter värdefulla ingredienser. Redan i Universitetspedagogiska utredningen 1965 slog man fast att studenternas erfarenheter av undervisningen är viktiga inslag i utvärderingen av som det hette ”insatta undervisningsresurser” (Nilsson, 1998). Uppdraget i Högskoleförordningens 1 kap 14 § (SFS 1993:100) om att man inom varje kurs skall genomföra en kursvärdering med efterföljande återkoppling av resultatet är också ett konkret exempel på det gemensamma ansvaret som studenter och personal har för kvalitetsarbetet. Kursvärderingen förväntas även ge studenten utrymme till delaktighet i och påverkan av utvecklingen av den egna utbildningen, vilket är en rättighet för studenten enligt Högskolelagen 1 kap. 4 §. På senare tid har studentinflytande även lyfts fram internationellt genom Bologna processen och den europeiska sammanslutningen ENQA (2006) [Association for Quality Assurance] där studentinflytandet utgör en viktig indikator i europeisk högre utbildnings kvalitetsarbete.

Att dels betrakta kursvärderingen som en möjlighet för studenten att påverka sin egen utbildning och därmed sitt eget lärande, dels som en metod för ansvariga att kontrollera och utveckla kvaliteten i den utbildning som erbjuds bekräftas av

den uppföljning som Högskoleverket gjorde 2003 (2003:31R). Där framgår det att reglerna om studentinflytande och delaktighet är en kvalitetsfråga och att den enskilde studenten är en viktig resurs i arbetet med att utveckla utbildningarna på institutionsnivå. Det är således inte bara antalet studentrepresentanter i beslutande, beredande och rådgivande organ, den kollektiva medverkan, som främjar studentinflytande och därmed förhoppningsvis också utbildningskvalitet, utan också den enskilda studentens engagemang.

I arbetet som lärare, studierektor och numera pedagogisk konsult vid Högskolan i Borås har jag ofta varit involverad i genomförandet av kursvärderingar. Jag har upplevt svårigheter med att motivera alla berörda att delta i kursvärderingarna. Exempelvis fick jag, under min tid, som studierektor ansvar för att bygga upp ett handlingsprogram för kvalitetssäkring, där kraven på uppföljning och utvärdering är centrala begrepp och där kursvärderingen är ett betydelsefullt verktyg. I arbetet med att konkretisera intentionerna i handlingsprogrammet stötte jag ständigt på svårigheten med att motivera såväl studenter som lärare till att genomföra och analysera kursvärderingar. Kursvärderingar lämnades pliktskyldigt ut och klagomålen över studenternas ovilja att besvara kursvärderingen var inte ringa. När processen sedan gick vidare visade det sig lika trögt att få lärarna att sammanställa, analysera och återföra resultatet till studenter och ledning som det varit att få studenterna att delta i kursvärderingen. Denna erfarenhet är jag inte ensam om. Av HSV: s granskningar av ämnen och program framgår det att kursvärderingar inte förekommer generellt trots att de föreskrivs som obligatoriska. Där de förekommer har de ofta påtagliga brister, likartade dem jag har erfarenhet av, visar en sammanställning av granskningsrapporterna (Nilsson, 2003). De flesta texter som belyser kursvärdering och utvärdering anger att det mest centrala skälet för att utvärdera undervisning är att förbättra den och därmed studenters lärande. Ur såväl det perspektivet som delaktighetsperspektivet kan det tyckas förvånande att svarsfrekvensen vid kursvärderingar ofta är låg.

Nutida syn på och erfarenheter av studentens roll i högre utbildning måste dock ses i ett historiskt och kulturellt perspektiv för att förstås i sin helhet. Ett historiskt och kulturellt perspektiv kan emellertid bidra till förståelsen av nutida syn på och erfarenheter av studentens roll i högre utbildning. Av utredningen Studentinflytande inom högskolan (Ds 1998:51) framgår det att studenter genomgående haft en tämligen låg ställning i den akademiska världen trots att det ursprungligen var de som vid universitetet i Bologna (grundat 1088) anställdes och avlönades lärare. Även om studenterna i Sverige, sedan den statliga universitetsberedningen 1945, har haft förhållandevis starkt inflytande kvarstår ändå faktum att vi befinner oss i en miljö präglad av den tudelning mellan forskning och grundutbildning som var en åtgärd för att möta en kraftig ökning av högre utbildning under 1950-talet. Tudelningen innebar att rena lärartjänster renodlades och skiljdes från forskningen, vilket i sin tur skapade ett hierarkiskt synsätt som

innebär att undervisningen betraktas som en "lågstatussyssla" jämfört med forskningen. Det framgår av utredningen att den fortsatta utvecklingen och utbyggnaden av högre utbildning under 1900-talets senare hälft anses ha förstärkt uppdelningen mellan forskningen och grundutbildningen. Är det denna hierarkiska miljö som präglat förhållningssättet till studenterna, så att de känner att de inte tas på allvar, att de inte respekteras och där deras åsikter varken efterfrågas eller, när de framförs, inte bemöts med intresse och respekt? I Studentinflytande inom högskolan beskrivs högskolan som en trög och förändringsobenägen organisation som är dålig på att uppmuntra en kritisk hållning. Man menar också att det inte heller ställs några krav på den enskilde studenten att hon eller han skall vara delaktig i och ta ansvar för utbildningens organisation, uppläggning och genomförande. Men vi får inte glömma bort att det inte bara är studenter som påverkas av den kultur som råder på en högskola. Lärare upplever också ofta ett dilemma då deras vardag fylls av undervisning och studentkontakter medan forskningsmeriter är det som väger tyngst vid tjänstetillsättning, befordran och lönesättning. När makt och inflytande ligger i den akademiska graden och antalet publicerade artiklar kan det ligga nära till hands att prioritera den egna forskningsmeriteringen framför verkställighet av formella krav på att involvera studenter i planering och utvärdering av undervisningen.

Den samhällsbild av ett hierarkiskt system och en sluten värld som ovan nämnda utredning menar präglar högskolan sänder signaler om att de demokratiska regler som präglar samhället i övrigt inte alltid är tillämpbara inom högskolan. Jag kan tänka mig att sådana signaler kan ge studenter en uppfattning av det meningslösa i att försöka påverka trots att högskolan som institution förväntas stå för demokratiska ideal som öppenhet och meningsutbyte. Den känsla som uppkommer är att signalerna ifrågasätter de regler och rutiner, vilka syftar till att fostra demokratiska medborgare och som grundar sig i uppfattningen att delaktighet är en förutsättning för lärande, som råder inom övriga utbildningsväsendet. Studenters bristande intresse för att uttrycka sin uppfattning i en kursvärdering kan böttna i en uppfattning om att påverkansmöjligheten är obefintlig, att utvärdering av en kurs inte leder till förbättring eller förändring av densamma. En annan tanke som föresvävat mig är att det faktiskt kan vara så att studenters upplevelse av delaktighet och möjlighet att påverka inte alls sätts i samband med kursvärderingen utan tar sig uttryck på helt andra sätt.

Att välja studentperspektivet har sin förklaring i att jag tror mig där kunna finna en betydelsefull del av förklaringen till den låga svarsfrekvensen vid kursvärderingar. I mitt val känner jag mig också motiverad utifrån att det finns få undersökningar med specifikt detta fokus. Förklaringarna vill jag i förlängningen använda för att påverka att åtgärder vidtas som ökar svarsfrekvensen och därmed studenternas faktiska påverkan av sin egen utbildning och som en följd det egna lärandet. Ett bidragande argument är också det faktum att studentperspektivet är

dåligt utforskat. Av Utbildningsdepartementets rapport (Ds 1998:51) framgår det att de flesta studier som gjorts av studenter och deras situation har ett uppifrånperspektiv och trots de studentbarometrar och dylikt som genomförts finns det fortfarande få studier som intresserat sig för studenternas uppfattning. Det känns därför angeläget att göra denna studie av kursvärderingar med studentperspektivet i fokus.

1.2 Problemformulering och syfte

Det är i den komplexa bild som jag försöker beskriva i min bakgrund, där kursvärdering ingår, som jag tar min utgångspunkt när jag skall formulera mitt syfte med denna studie. Det var i min roll som studierektor som mitt problem uppstod och problemet var i den rollen tudelat. Dels är studierektorn den som skall utföra det hon/han är satt att utföra, den som skall följa de lagar och förordningar som råder, dels är hon/han den som har ansvar för att studenten skall känna sig delaktig i utformningen, genomförandet och utvecklingen av de egna studierna. I den första uppgiften utgör kursvärderingen ett verktyg för kontroll som skall ge svar på om det är en bra verksamhet som bedrivs. För att få svar på dessa frågor måste jag, i rollen som studierektor, få ta del av studenternas uppfattningar. Jag måste naturligtvis också få ta del av lärarnas uppfattningar och alla synpunkter måste sedan analyseras och vägas mot kursplan, studieresultat och HL och HF. Men det innehållet i en kursutvärdering håller jag utanför denna studie eftersom det är studenterna som är föremål för mitt problem. Problemet i den här situationen är att jag inte får ta del av studenternas uppfattningar då deras svarsbenägenhet generellt sett är låg. Den låga svarsfrekvensen är, som jag tidigare angett, inte en erfarenhet som jag är ensam om, snarare tvärtom, vilket bland annat bekräftas av Högskoleverkets utvärderingar av studentinflytande. (HSV 2003:31R).

I den andra delen, även den bekräftad av forskningen, hör också ihop med studierektorns ansvar för att studenten skall känna sig delaktig av de egna studierna, blir studenten som individ viktig. Här skall studierektorn se till att studenten faktiskt känner sig delaktig i sina studier. Här skall hon/han hitta vägar som bjuder in studenten på ett genuint och ärligt sätt. Innebörden i HF kap 1 § 4 är, som jag ser det, att studenterna skall äga sin utbildning, att de skall känna att de kan vara med och påverka, att de blir sedda och respekterade som de samhällsmedborgare de är. Ett av de verktyg som, enligt min uppfattning, skapar delaktighet för studenten är kursvärderingarna.

För att öka svarsbenägenheten hos studenterna vid kursvärdering, och för att skapa en studiesituation som studenterna upplever delaktighet i krävs kunskap om hur studenterna ser på dessa fenomen. Mina aningar säger mig att studenterna inte är benägna att ägna tid åt att svara på kursvärderingarna eftersom de inte upplever dem meningsfulla. Även om både HF och jag är klara över syftet med kursvärderingar så är det inte alls säkert att studenterna ser det syftet lika tydligt

eller ens ser samma syfte. Om studenterna inte upplever att det finns ett relevant syfte eller upplever att syftet är något annat än vad HF avser blir följden att svaret inte upplevs meningsfullt. Och om kursvärderingen inte känns meningsfull så upplevs heller inte kursvärdering som en arena för delaktighet. Det kanske inte alls är så att man faktiskt påverkar genom att påverka när det erbjuds att påverka. Det kanske är i helt andra situationer som studenterna upplever att de har möjlighet att påverka. Det kan rent av vara så att det inte är situationen som avgör känslan av delaktighet utan miljön. Är det möjligtvis så att bemötandet är den avgörande faktorn för studentens upplevelse av delaktighet. Och, om det är bemötandet som påverkar studenternas upplevelser av meningsfullhet och delaktighet, kan då formen för kursvärdering påverka studenternas svarsbenägenhet? Kan det vara så att vissa kursvärderingsformer upplevs mer demokratiska och mer meningsfulla än andra?

Det är således i tudelningen mellan kvalitetskontroll och delaktighet som fokus för min studie av kursvärdering ur ett studentperspektiv återfinns. I dessa båda perspektiv känns dimensioner som kursvärderingars meningsfullhet och syfte samt kursvärderingars form betydelsefulla.

Syftet med denna studie är: att ta reda på vilka orsaker som finns till att studenterna inte svarar på kursvärderingarna, att få studenterna att synliggöra de situationer eller fenomen som de upplever gör dem delaktiga i sina studier, att finna förslag till relevanta förbättringsåtgärder som gör det mer meningsfullt för studenterna att svara.

Jag har valt att stanna vid denna vida formulering av syftet här och återkomma till mera preciserade frågeställningar efter min genomgång av den teoretiska referensramen.

2 TEORETISK REFERENSRAM

Denna referensram tar sin utgångspunkt i fenomenet kursvärdering. Det är kursvärderingen som är central för min studie och kräver att bli belyst i sina olika sammanhang. Inledningsvis belyses kursvärdering i relation till såväl lagar och förordningar som utredningsmaterial och forskningsresultat relevanta för studien. Ett avsnitt behandlar formerna för kursvärdering eftersom formen kan vara avgörande för studentens benägenhet att delta. Då jag har valt att fokusera på kursvärderingen ur ett studentperspektiv bearbetas även begreppet studentinflytande som ett uttryck för såväl demokrati som lärande. Det visar sig nämligen i lagar, förordningar och utredningstexter att kursvärdering anses vara intimt förknippat med studentinflytande. Utöver begreppen demokrati och lärande belyses också begreppen delaktighet och meningsfullhet i detta avsnitt eftersom jag erfarit att upplevelsen av dessa företeelser tycks påverka studenternas svarsbenägenhet. För att ge en helhetsbild av kursvärderingens olika sammanhang beskrivs också dess plats i förhållande till utvärdering och kvalitetssäkring. Men först gör jag ett försök att definiera komplexitet.

2.1 Komplexitet

Komplex betyder enligt SAOB (Svenska Akademiens Ordbok, 2005) sammansatt. Cardell (2001) har en utförligare beskrivning som säger att *komplexitet* kommer från latinets *complexus*, där *com-* betyder ”med”, ”samman med” eller ”i förbindelse med” och *-plexus* betyder väva. Cardell konstaterar också att det i betydelsen ”det som har vävts samman” döljer sig en praktisk syssla bakom ordet *komplexitet*, nämligen vävning.

Ordet komplicerad har också innebörden sammansatt men beskriver snarare det invecklade och trassliga. I en beskrivning av läraryrkets komplexitet säger Kernell (2002) att läraryrket ibland kan upplevas både tilltrasslat och invecklat men att sådana tillstånd går att lösa. Komplexiteten i läraryrket kännetecknas av mängden hänsyn som måste tas på skilda nivåer och ur olika perspektiv. Detta karaktäriseras av att hantera dilemman mer än av att lösa problem.

På samma sätt sätter Bodil Jönsson (2000) in begreppet i ett sammanhang när hon beskriver tiden. Hon säger att tiden och vår attityd till den inte är komplicerad utan komplex. I hennes definition framträder ursprungsbetydelsen väva tydligt:

Försöker man förenkla det komplexa är man ute i ogjort väder. Åverkan mot det komplexa i syfte att förenkla kränker dess kärna och upphäver dess existens. Om det komplicerade kunde liknas vid ett garntrassel som kunde redas ut kan det komplexa liknas vid en bildväv. Drar du ut tråden ur bildväven, så fördärvar du både mönster och form. Så är det med tiden. Endast respekt för dess komplexitet leder dig vidare. I det komplexa måste man tassa runt, vrida, vända och betrakta från olika håll. Sid. 57.

Kernell (2002) följer ungefär samma resonemang när han vill beskriva lärarens arbetssituation och gör jämförelser mellan en snickares och en lärares vardag för att illustrera situationer där problem skall lösas kontra situationer där dilemman skall hanteras. Han säger att mänskliga möten är så dynamiska att de vare sig kan mätas eller tvärsäkert förutses och att undervisningssituationer inte låter sig beskrivas i väl avgränsade problem som löses ett efter ett. Det går alltså inte att ”dra ut tråden ur bildväven” som Jönsson säger, utan läraryrket måste betraktas i den komplexitet som är dess vardag.

I sin studie av värnpliktsutbildningen väljer Cardell (2001) att definiera komplexitet som en del av en systemteoretisk ansats som innefattar såväl kaos som komplexitet och helhet. Han menar att även om värnpliktsutbildningen är något sammansatt så är det sammansatt av något och det räcker inte då att beskriva varje del, utan man måste även skildra relationen mellan de olika delarna för att beskriva komplexiteten. Han menar att ju fler delar eller system en företeelse har och ju fler skiftande relationer som kan identifieras ju mer komplex ter sig företeelsen.

Illustrationerna av komplexitet tycker jag är jämförbara med den situation som studenten befinner sig i sin utbildning och väljer därför att ta avstamp i denna beskrivning inför en belysning av kursvärdering som en del i studentens komplexa värld.

2.2 Kursvärdering från statsmaktens horisont

I Högskoleförordningens (HF) första kapitel återfinns statsmakternas anvisningar till högskolor och universitet vad avser skyldigheten att anordna kursvärderingar:

14 § Högskolan skall ge de studenter som deltar i eller har avslutat en kurs en möjlighet att framföra sina erfarenheter av och synpunkter på kursen genom en kursvärdering som anordnas av högskolan.

Högskolan skall sammanställa kursvärderingarna samt informera om resultaten och eventuella beslut om åtgärder som föranledes av kursvärderingarna. Resultaten skall hållas tillgängliga för studenterna. (2000:651).

HSV: s båda utvärderingar av hur lärosätena arbetar med jämställdhet, studentinflytande och mångfald (HSV 2003:31R) pekar på brister i efterföljandet av förordningstexten. I bedömargruppens rekommendationer från 2000 ingick en uppmaning till lärosätena att utarbeta system för att bevaka att kursvärderingar och undersökningar om studenters uppfattningar följs upp. Vid uppföljningen 2003 fann man emellertid att trots att frågorna runt studentinflytande kommit på agendan på de flesta lärosäten i landet finns det fortfarande brister i efterlevnaden av Högskoleförordningens skrivningar kring kursvärderingar. Flera av landets lärosäten har tagit fram policydokument kring hur kursvärderingar skall hanteras där förordningstexten kompletterats och konkretiserats och där ansvaret för kursvärderingsform lämnas över till institutionsnivå. Man menar att en sådan åtgärd i sig är positiv då formen bör anpassas till det enskilda ämnet men decentraliseringen försvårar också lärosätets möjlighet till överblick.

Det är dock inte bara lärare och ledning vid lärosätena som brister i att genomföra och följa upp kursvärderingar. Problemet att få studenter att engagera sig i och genomföra kursvärderingarna visar sig minst lika stort. Bedömargruppen pekar här på vikten av att i inledningen av en kurs klargöra motivet med kursvärderingen, hur den skall genomföras och vad som kom fram vid senaste kursvärderingen. (op. citat).

Av HSV: s rapport framgår det att flera lärosäten tolkat att förordningen föreskriver standardiserade enkäter. Förordningen anger dock inte några direktiv för val av vare sig form eller metod. Bedömargruppen menar att det vore olyckligt om så var fallet och betonar djuplodande, dialogbaserade och reflekterande kursuppföljningar som goda exempel. Viktigt är att formen väljs utifrån att både studenter och lärare kommer till tals och att gruppernas integritet värnas. Gruppen rekommenderar att lärosätena ”utvecklar rutiner för genomförande av kursvärderingar med speciellt fokus på fasen som rör sammanställning och återkoppling”. (op. citat)

Studenternas möjligheter att medverka och påverka behöver, enligt propositionen Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan (Utbildningsdepartementet, 1999) ses i ett helhetsperspektiv där inflytandet dels innebär en vidareutveckling av studentens roll i högskolan men dels också innebär den bas för yrkeslivet och för ett livslångt lärande som föreskrivs i § 9 HL:

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt beredskap att möta förändringar i arbetslivet. Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

Forskarutbildningen skall, utöver vad som gäller för grundläggande högskoleutbildning, ge de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning. (Lag 2001:1263).

Det framgår av propositionen Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan (Prop. 1999/2000:28) att uppföljningsstudier av dem som utexaminerades för några år sedan visar att kraven på färdigheter utöver det ämnes- och yrkes-specifika kunnandet ökar i flera hänseenden bl.a. ökar kraven på kunskaper för att delta i utvecklingen av ett hållbart samhälle i begreppets vidaste bemärkelse. Uppföljningsstudierna visar att det största skälet för att anställa personer med högskoleutbildning är att hon eller han skaffat sig kompetens inom ett kunskapsområde men också att hon eller han kan förutse behov av förändringar och leda förändringsarbetet i företag och organisationer. Dessa krav i ett modernt arbetsliv återspeglas i utbildningens allmänna mål, framförallt i § 9 HL. Av propositionen framgår det att alla studenter har ett medansvar att påverka utbildningen genom förslag och konstruktiv kritik men det är varje utbildnings ansvar att på ett tidigt stadium påtala för studenterna att högskoleutbildning kräver deras aktiva medverkan för att bli framgångsrik.

Ett exempel på ansvarstagande och aktiv medverkan i studierna är när studenten deltar i kursvärderingar. Kursvärdering definieras i propositionen 1999/2000:28 på samma sätt som programutvärdering och ämnesutvärdering (Quality Assessment, Programme/Subject Evaluation). Man menar att dessa termer anger en systematisk granskning av utbildningen inom ett program eller ämne. Den utgår från utbildningens mål och hur dessa uppnås. Den innefattar en bedömning av såväl utbildningens förutsättningar som dess genomförande och resultat”(punkt 5.1, sid. 6).

En mer specifik definition återfinns hos Appelqvist & Arvidsson (2004) där kursvärdering betraktas som ett moment i den process som kallas kursutvärdering. De menar att kursvärdering är studenternas bedömning av en pågående eller avslutad kurs och att kursvärderingen ingår i kursutvärdering som utgör en sammanvägd bedömning av relevanta faktorer, utfall (i de flesta fall examinationsresultat), och olika aktörers bedömningar av kurs eller kursavsnitt. För att nå större klarhet i de två begreppen jämför författarna med det engelska uttrycket ”student evaluation”, vilket tydligare anger innebörden av det som i svenskan benämns kursvärdering.

Förväntningen att genomföra kursvärdering inom högre utbildning fanns redan, enligt Studentinflytande inom högskolan (Ds 1998:51), i Grundbultens huvudbetänkande:

..i en positiv undervisningsmiljö pågår en ständig och förtroendefull dialog mellan lärare och studenter. En undervisningsmiljö karaktäriseras också av en kontinuerlig granskning av det egna arbetet. Att studera och kritiskt värdera det man gör är naturligt i all professionell verksamhet och själva grunden i ett vetenskapligt förhållningssätt (sid. 139).

Av betänkandet Studentinflytande inom högskolan (Ds 1998:51) framgår det att den förtroendefulla dialogen, eller kursvärderingen, således är en form av utvärdering som i sitt sammanhang blir ett effektivt sätt för studenter att utöva inflytande. Enligt betänkandet får dock inte kursvärderingen stanna vid en rutinmässig ritual vid kursens slut utan bör ingå som en del i kursen. Vidare betonas också att kursvärdering är en del i en process som har till syfte att utveckla undervisningen och som i alla moment bör involvera såväl studenter som lärare.

I ovanstående tolkningar och beskrivningar är främjandesyftet mera markerat än redovisningssyftet men som också tydligt framgår av propositionen *Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan* (regeringens proposition, 1999/2000:28) får det inte utesluta uppdraget att kontrollera kvaliteten på undervisningen.

I propositionen (1999/2000:28) framhävs också att kvaliteten i utbildningen skapas i högskolans vardagliga arbete. Man menar att den är beroende av lärare som är förtrogna med forsknings- och utvecklingsfronten inom sitt kunskapsområde och av studenternas delaktighet i utbildningens genomförande och utvärdering av den. De som, i samverkan, kan åstadkomma en meningsfull och varaktig utveckling av kvaliteten är studenter och personal. Genom att nya perspektiv och kritisk analys uppmuntras bland studenterna föreligger goda förutsättningar för att högskolan skall uppnå högskolelagens mål men man betonar starkt studenternas ansvar, att studenterna måste vara engagerade och delaktiga i studierna för att lärandet skall få djup och för att kunskapen skall bli bestående.

Den sammanfattande bilden som en genomgång av direktiv, förordningstext och definition av begrepp ger är att kursvärdering utöver den demokratiska rätten till delaktighet avser såväl kontroll som utveckling. Inom båda syftena ryms en gemensam vilja att förbättra utbildningen för att främja lärandet.

2.2.1 Tolkning av direktiven

Om man för ett ögonblick lämnar statsmaktens horisont och ser på hur resonemanget tas emot i praktiken finner man att även Bessman & Mårtensson (1991) framställer kursvärdering som en förtroendefull dialog. De ser utvärderingen som en process med olika steg som successivt leder till ökad medvetenhet och

förändring och som bygger på att studenter och lärare har ett gemensamt ansvar för såväl utvärderingen som kursens innehåll, form och resultat. Även Bessman & Mårtensson anser med andra ord att kursvärdering är att betrakta som ett instrument för utveckling.

Bessman & Mårtensson (1991) anser vidare att en väl genomförd kursvärdering är ett bra sätt att utveckla kurser och öka kvaliteten i utbildningen, undervisningen och inläringen. De menar med det att utvärderingar handlar om att finna brister i syfte att åstadkomma förbättringar men betonar också vikten av att lyfta fram de starka sidorna. De anser att det både är viktigt att åstadkomma förbättringar och att kunna beskriva sin utbildning på ett sådant sätt att en utomstående kan bedöma vari kvaliteterna består.

Även Lundmark & Strömberg (2003) anser att det mest självklara svaret på varför man skall genomföra en kursvärdering är att den skall kunna ge en bild av hur kursen skapat gynnsamma förutsättningar för meningsfullt lärande. Kursvärderingen skall också bidra med idéer och synpunkter för förbättringar av kursen. Kursvärderingsresultaten är *ett* av underlagen i ett kvalitetsarbete, i vilket studenternas synpunkter är viktiga aspekter för kvalitet helt i linje med vad som framgår av Studentinflytande inom högskolan (Utbildningsdepartementet, Ds 1998:51).

2.3 Om metoder för kursvärdering

Som tidigare nämnts finns det inga direktiv i förordningen för val av vare sig form eller metod för kursutvärdering. Däremot tar HSV: s bedömargrupp ställning för dialogbaserade och reflekterande kursuppföljningar och betonar vikten av att formen väljs utifrån att både studenter och lärare kommer till tals och att gruppernas integritet värnas. (HSV 2003:31R)

En sådan utgångspunkt innebär att kursvärderingar i realiteten inte får inskränkas till att göras när kursen är slut utan bör återfinnas kontinuerligt under kursens gång menar Bessman & Mårtensson, 1991. Om kursvärderingar utformas utifrån att utgöra ett instrument för utveckling i en process som successivt kan leda till medvetenhet och förändring, och där ansvaret för såväl utvärdering som kursens innehåll, form och resultat delas mellan lärare och student, föreligger goda förutsättningar för ökat lärande i båda grupperna.

Kursvärderingar företagna under respektive efter en kurs betecknas vanligtvis som *formativ* respektive *summativ utvärdering*. Appelqvist & Arvidsson (2004) menar att dessa utvärderingar tillsammans betecknar skiljelinjen mellan utvärdering som görs i syfte att förändra, förbättra, omforma och utvärdering som görs i syfte att bedöma kursens eller avsnittets slutliga effekter/utfall.

De använder sig av professor Robert Stakes metafor för att betona skillnaden:

*When the cook tastes the soup, that's formative;
when the guests taste the soup, that's summative (s28).*

Syftet med kursvärdering är, som tidigare nämnts, enligt utredningar och lagtexter, flerfaldigt. När syftet är kontroll är utvärderingen främst av summativ art. Intressenter är verksamhetens ledning från ämnes-/programnivå till den högsta politiska nivån. När syftet är att informera är utvärderingen också av summativ och av sammanfattande karaktär och intressenter är presumtiva studenter och avnämare. När syftet är utveckling av verksamheten är utvärderingen av formativ karaktär och intressenter är främst kursledning, lärare-lärlag, studenter och eventuella professionsföreträdare (Appelqvist & Arvidsson, 2004). En annan spännvidd är den mellan syftet att utvärdera enskilda lärares prestationer och att bedöma för att förändra kursens mål, innehåll och uppläggning (Bessman & Mårtensson, 1991).

Det finns dock inga recept på hur bra kursvärderingar skall utformas. Riktmärket som förhärskar inom litteraturen är istället att kursvärderingen anpassas till den aktuella kursen i så stor utsträckning som möjligt. Standardiserade kursvärderingar i form av webbaserade enkäter har dock blivit populära på senare tid och då främst i samband med summativ kursvärdering. (HSV, 2004). Man finner i litteraturen att en bra start för kursvärdering är att utgå från att besvara ett antal frågor (Bessman & Mårtensson, 1991; Lundmark, 1999; Sjöberg & Wictor, 2004):

- Varför görs kursvärdering?
- Vad skall värderas?
- Vem görs kursvärdering för?
- Vilka frågor önskar man få besvarade?
- Vilka processer vill man få till stånd?
- Vem utför kursvärdering?
- När skall kursvärdering göras?
- Hur bör kursvärdering genomföras?
- Hur återförs resultatet?
- Hur skall resultatet användas?

När frågorna är besvarade kan man lätt urskilja vilken metod som lämpar sig bäst. En uppsjö av förslag på metoder återfinns i litteraturen t.ex. skriftliga enkäter, essäer, protokoll, dagböcker, portfolios, barometrar, observationer, kursmöten, intervjuer individuellt och i grupp m.m. Valet av metod har att göra med kursens uppläggning, innehåll, gruppstorlek och resurser. (Bessman & Mårtensson, 1991; Lundmark, 1999; Race, 1998; Sjöberg & Wictor, 2004; McKeachie, 1999)

Nilsson (1998), som anser att en kursvärdering näppeligen kan standardiseras, anger åtta diskussionspunkter som vägledande för hanteringen av kursutvärdering. Han menar för det första att man måste ta ställning till om kursutvärderingen är en institutionsangelägenhet. Nilsson menar vidare att kursvärderingar skall betraktas som dialoger om lärandet. Syftet skall vara fortlöpande förbättringar och studenternas erfarenheter av sitt eget lärande förutsätter deras delaktighet. Han menar också att lärarnas och studenternas skilda frågeställningar skall behandlas efter sin särart. Förändring som utbildningsmål, att högskoleutbildning lär studenter att förändra, är en avgörande kvalitetsfråga och bör därför finnas med i en kursutvärdering och utvärderingen bör utmynna i konkreta slutsatser om styrkor och svagheter som genererar åtgärder. Nilsson säger till sist att det är lika viktigt att ge återkoppling och information om lärares och studenters lärande som att det finns en kursplan för kursen.

Larsson & Ahlberg (2003) beskriver en formativ kursvärdering som i första hand syftar till att öka studenternas lärande och då specifikt deras egen förståelse för hur det egna lärandet fortskrider. Detta sker genom att lärarna medvetet, en eller flera gånger, under kursens gång samlar in information från studenterna, drar slutsatser utifrån informationen och kommunicerar dessa med studenterna. Larsson & Ahlberg kallar det operativ utvärdering och menar att den leder till naturlig del av god undervisning. McKeachie (1999) bekräftar att operativa kursvärderingsformer är att föredra och hänvisar till forskningsresultat som talar för att tidig återkoppling i kurserna genererar såväl effektivare undervisning som lärande.

Ett annat exempel på formativ kursvärdering, eller kontinuerlig kursvärdering, som tillämpas vid läkarprogrammet vid Umeå universitet, är träffar med grupprepresentanter. Kontinuerligt under kursen möts kursansvarig och grupprepresentanterna för att diskutera olika teman som berör kursen innehåll och uppläggning. Samtalen analyseras, eventuella beslut om åtgärder dokumenteras och återförs till studentgruppen via kursens hemsida. Avsikten är att snabbt kunna korrigerera felaktigheter och införa önskvärda förändringar i pågående kurs. Erfarenheterna är odelat positiva, grupprepresentanterna företräder både gruppen och sig själv i samtalen, dialogformer ger omedelbar feedback och formen innehåller dessutom moment som ingår i målen i HL 1kap, § 9. (Tiger, 2004)

Ingen av de här ovan nämnda exemplen på formativ kursvärdering utesluter på något sätt den summativa kursvärderingen som, enligt flera författare, krävs för både det kontrollerande och det informerande syftet. (Larsson & Ahlberg, 2003; Tiger, 2004)

I Högskoleverkets rapport om *Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald* (2003) menar man att en central och, som det visar sig, problematisk fråga när det gäller metoder för kursvärdering är inte metoder för själva kursvärderingen, i snäv bemärkelse, utan metoder för återkoppling av kursvärderingens resultat. Rapporten visar att återkopplingen inte är en naturlig del i kursvärderingssystemet vilket antas vara betydelsefullt för den låga svarsfrekvens som många vittnar om. Om studenterna inte upplever resultat av sina kursvärderingar så är också incitamenten för att delta lägre, en slutsats man drar i rapporten.

Min genomgång av hur kursvärderingar bäst genomförs ger för handen att frågeställningarna bör fokusera på studentens lärande och syfta till kursutveckling för ökat lärande. Viljan att variera och anpassa metoden för kursvärdering till situationen är också tydlig. När man studerar likartad litteratur skriven av forskare i den anglosaxiska världen visar den att studentvärdering av utbildning har en lång tradition och oftast utgör ett naturligt inslag i kurser och program. Den anglosaxiska litteraturen ger betydligt mer konkreta tips på tillvägagångssätt och frågeställningar. Kursvärderingarna fokuserar också i avsevärt högre utsträckning på lärarprestationen vilket kan ha sin förklaring i att bedömningarna används som underlag för lönesättning och befordran. (HSV, 2004; McKeachie, 1999; Race, 1998)

2.4 Tidigare studier av kursvärdering

I detta avsnitt har jag valt att belysa ett litet fåtal av tidigare gjorda studier med fokus på kursvärderingar. Valet har i huvudsak fallit på de studier som belyser förhållandena i Borås, då detta lärosäte står i fokus för min studie, men jag berör också några andra studier genomförda inom svenska högskolor och universitet. I den mån studierna gällt ett bredare fält återges endast resultaten som rör kursvärdering och studentinflytande.

Under läsåret 1997-1998 genomfördes en undersökning av studentinflytande vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet (Persson, 1998). Syftet var att dels kartlägga inflytandesituationen dels synliggöra vad studenterna menar med studentinflytande. Föreställningen att det inte är bristen på formellt inflytande i olika beslutande organ som aktualiserat avsaknaden av studentinflytande utan bristen på informellt inflytande i vardagliga undervisningssituationer låg till grund för undersökningen. Sammanfattningsvis pekar resultatet på att studenterna i undersökningen anser sig ha ringa eller inget inflytande över de flesta aspekter i undersökningen. Samtidigt visar studien att endast en knapp femtedel av svarspopulationen vill ha mycket hög grad av inflytande över sin utbildning. Ett motstridigt resultat då det samtidigt tycks finnas ett ökande missnöje med möjligheten att påverka studierna. Detta resultat har samband med vad studenterna menar med studentinflytande. Majoriteten av de svarande anser att studentinflytande

innebär direkt inflytande över studiesituationen. Endast 15 procent anser att det är inflytande via representanter. Persson finner en förklaring till den motsägelsefulla bilden i det starkt framväxande massuniversitet som gör studenterna starkt konkurrensmedvetna vilket leder till ett individualistiskt perspektiv på den egna studiesituationen. Att påverka genom att tala direkt till läraren innebär både att påverka och att lansera sig som student. En sådan tolkning kan ge en förklaring till det svaga intresset för att kollektivt påverka genom ombud. Man vill som student bli sedd och hörd som individ. Persson konstaterar att

Studenterna förefaller uppleva sig som delar i en massa; de ses inte som resurser och i ganska hög grad anser studenterna att de inte behandlas som betydelsefulla delar av verksamheten (sid. 5).

Detta ser Persson som en följd av det ökade utbudet av utbildningsplatser inom högre utbildning vilket gör att högre utbildning inte anses lika eftertraktat idag som tidigare, man ser det inte som en väg att erövra kunskap utan snarare som något man måste ta sig igenom på väg mot något bortom utbildningen. Pedagogiskt kompetenta lärare menar att masstillvaron tenderar att minska studenternas ansvarstagande för det egna lärandet. Utbildningsmyndigheter har försökt bryta ner masstillvaron genom att skapa en slags serviceanda där studenten betraktas som kund vilket Persson inte anser vara mindre tilltalande då kundens tillvaro i och för sig är individualiserad men också passivt konsumtionistiskt.

En annan studie som syftade till att beskriva studenters inflytande på sin utbildning genomfördes våren 1998 av Statistiska centralbyrån (SCB) på uppdrag Arbetsgruppen för studentinflytande (Utbildningsdepartementet, 1998). Målgruppen var de som varit registrerade våren 1997. Studien ingick i utredningen som resulterade i betänkandet Studentinflytande inom högskolan, Ds 1998:51, vilken i sin tur låg till grund för propositionen Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan, 1999/2000:28 och lagförslaget om rätten till inflytande över utbildningen (HL 1 kap 4 §). Resultatet beskriver den nationella nivån men redogör för de mest markanta avvikelserna utifrån utbildningsinriktning. Sammanfattningsvis pekade resultatet på att studenterna var missnöjda med sina kunskaper om hur man påverkar universitet/högskolor och utbildningen. Studenter vid några få utbildningsinriktningar bedömde kunnandet som tillfredsställande och det var också de som var mest nöjda med de faktiska möjligheterna till inflytande. Däremot lade studenterna stor vikt vid att kunna påverka och allra viktigast var att ha inflytande över var undervisningen. Studenterna ansåg inte att universiteten/högskolorna tillvaratog deras intressen på ett tillfredsställande sätt och var missnöjda med efterfrågan på deras åsikter. Både manliga och kvinnliga studenter ansåg att utbildningen utvecklade deras kritiska tänkande. Alla var också överlag nöjda med lärarnas bemötande, medan lärarnas tillvaratagande av studenternas kreativitet och intresse var nöjdaktigt men långt ifrån tillfredsställande. Studenterna tyckte att deras åsikter om kursernas uppläggning kunde ha ef-

terfrågats i större utsträckning. De ansåg också att responsen på deras examensprestationer kunde ha varit mer frekvent.

Ungefär 75 procent av de svarande hade deltagit i kursutvärderingar under våren 1997 men det var bara 20 procent som fått ta del av resultatet av kursutvärderingar från föregående år och endast 25 procent hade haft någon form av formativ utvärdering. Studenterna i undersökningen var negativa till kursutvärderingar utifrån flera aspekter. De menade att kursvärderingarna inte påverkade utformningen av kurserna tillräckligt mycket. Ej heller fanns det tillräckligt med tid avsatt för att göra kursvärderingarna och lärarnas intresse för utvärderingsdiskussioner var för lågt. Mest kritiska var studenterna till bristen på feedback på de kursvärderingar de hade gjort. Studenter som arbetade problembaserat ansåg överlag att de hade bättre inflytande över kurser och undervisning. Engagemanget i studentkårsarbete var över lag lågt och deras uppfattning om hur kåren tillvaratog deras intressen via kursombud o.d. var relativt lågt dock var studenter vid de mindre och medelstora högskolorna något mer nöjda med studentkårens insatser. (op.cit.)

Inom ramen för STUG-projektet (STUderande vid Göteborgs universitet) (Balke, 2001) genomfördes våren 2001 en omfattande enkätstudie av studenters syn på utbildningen. I rapporten betonas att redogörelsen utgår från studentperspektiv. Studien omfattade 13 300 studenter och svarsfrekvensen var 61 procent. Resultatet visar, när det gäller kursvärderingar, en relativt liten variation mellan programmen. Det är också inom det området som man erhöll flest negativa svar. Problemen med kursvärderingar kopplas ofta, i studenternas kommentarer, till bristande inflytande. I enkätsvaren framhäver studenterna lärarnas intresse för kursvärderingar, kursvärderingarnas anpassning till kursens upplägg och innehåll samt förändringar efter tidigare kursvärderingar som betydelsefulla påståenden. Endast anonymiteten bedöms som mindre viktig. Påståendet ”sammanställningarna från kursvärderingar diskuteras” markerade 43 procent med ”mycket missnöjd”. Studien visade på ett samband mellan bedömningen av kursvärderingarna och hur långt man hunnit i sina studier; ju fler högskolepoäng, desto fler negativa bedömningar. Sammanfattningsvis framträder en negativ bild av kursvärderingar bland studenterna i studien och där kommentarerna mest handlar om hur studenterna skall kunna göra sig hörda tillsammans med ett missnöje med hanteringen av resultaten på kursvärderingarna.

CLU (Centrum för lärande och undervisning) vid Högskolan i Borås (Appelqvists m.fl., 2004) genomförde i samband utarbetandet av ett förslag till policy för kursutvärdering en kartläggning av praxis för kursutvärdering vid lärosätet. En enkät utsändes till lärare som varit verksamma i kurser under höstterminen 2001. Respondenterna uppmanades att besvara en enkät för varje kurs de ansvarat för under terminen och, om det fanns kursvärderingsformulär, bifoga ett ex-

emplar av ett icke ifyllt sådant, samt en kopia på eventuell sammanställning. Synpunkter inhämtades samtidigt för innehållet i en framtida policy. Kartläggningen visade på en viss variation i sättet att genomföra kursvärderingar vid lärosätet även om det vanligaste var en skriftlig, enskild kursvärdering. Det är mest vanligt att kursansvarig utformar kursvärderingen själv och en blandning av fasta svarsalternativ och öppna frågor uppges vara den vanligaste frågetypen. En institution uppger sig huvudsakligen använda ett gemensamt kursvärderingsformulär. Kursvärderingarna samlas oftast in i samband med undervisning och/eller under särskilt kursvärderingsmöte. Kursvärderingen är vanligtvis inte obligatorisk och när så ändå uppges vara fallet är obligatoriet mycket svagt. Ett ständigt problem som lärarna ofta lyfte fram var svårigheten att nå full medverkan från studenternas sida.

De flesta enkätsvaren angav att kursvärderingarna oftast sammanställs av kursansvarig men i några fall bidrog också inblandade lärare med synpunkter. Resultaten återfinns hos studierektor och/eller kursansvarig. För det mesta återfördes resultaten men då i första hand till kursledning/undervisande lärare. I andra hand sker återföringen till ”institutionen” och först i tredje hand når den studenterna. (op. citat)

Enkätsvaren visade på ett traditionellt innehåll av aspekter som utvärderades. Studentens egen arbetsinsats och dennes/dennas utveckling angavs också som en vanligt förekommande aspekt. På frågan om vilken aspekt som är viktigast i en kursvärdering angavs måluppfyllelse av majoriteten av respondenterna. Därefter angavs, i en fallande skala, undervisningsformer, kursinnehåll, kurslitteratur, examinationsformer, studenternas arbetsformer, kursupplägg, kursinformation och lärarprestation. Mindre viktiga ansågs kursadministration, examinationsresultat och kursvärderingsform vara att utvärdera. (op. citat.)

Studentkåren vid HB genomförde ungefär samtidigt en liknande studie som 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 väl stämmer med det resultat som CLU:s studie visar. Studentkårens studie betonade skillnaden mellan kursvärdering och kursutvärdering och efterlyste vidare en bredare ansats än endast ett snävt kursvärderingsperspektiv med innebörden att enbart studenternas bedömning skall efterfrågas. De menar att man ofta får intrycket att utvärdering reduceras till omdömen om en utbildning, en kurs etc., vilket enligt studentkårens mening är otillräckligt. Det viktigaste inslaget i utvärdering av utbildning är, enligt Studentkåren, måluppfyllelse, och då inte bara (studenternas) uppskattningar om de nåtts. Olika typer av examinationsresultat måste således vägas in i kursutvärderingarna. Studentkårens undersökningsresultat visade att en kontrollerande funktion dominerade kursvärderingarna vid HB.

Studentkåren menar att kursvärderingarna tyder på att ett kundtänkande är utbrett vid lärosätet, möjligtvis på bekostnad av kvalitetstänkandet.

Liknande resultat erhöles även av Nilsson (1998) i Lund. Han menar att 80- och 90-talens marknadstänkande satt sina spår då kursvärderingarna tenderar att bli ”en kundenkät om kursutbudet”. Han anser att företagens kundenkäter inte är någon bra förebild för en kursvärdering eftersom lärande inte innebär konsumtion utan kunskapsproduktion, att lära är att producera sin egen kunskap. Högskolans uppgift blir då att ”ta med kunden bakom disken och göra henne eller honom till medarbetare och medproducent av kunskap” (sid. 9).

Vid Studentkåren i Borås (2003) studies genomförande upplevde studenterna kursvärderingarna som meningslösa då man sällan såg några effekter av desamma. En avsaknad av full, eller åtminstone hög, medverkan möter Studentkåren med att konstatera att synpunkter som ges i kursvärderingarna endast anses (av lärarna) värda att beakta då ett flertal studenter uttryckt samma åsikt. Man menar istället att högskolan i kursvärderingarna har ett utmärkt verktyg för att ta till vara minoriteternas erfarenheter och med hjälp av dem skapa en högskola för alla i enlighet med de intentioner som anges i propositionen *Den öppna högskolan*. Studentkåren i Borås kräver bl.a. i sin rapport att kursutvärderingsarbetet vid Högskolan i Borås i fortsättningen relateras till uppsatta kursmål och generella mål för högskoleutbildning samt till andra faktorer än studentsynpunkter. Om inte dessa kriterier uppfylls finns en risk, menar man, att kursvärderingarna ”bara blir ett tidskrävande icke-kvalitetshöjande onödigt arbete” (sid. 6).

Såväl de undersökningar som redovisats här som andra studier inom samma område anger en hög förekomst av kursvärderingar men pekar alla på brister i studentinflytandet och på brister i återförandet av resultatet. Även om alla på ett eller annat sätt betonar vikten av förbättringar när det gäller dessa områden finns det få konkreta förslag på vilka åtgärder som bör vidtas. Utvärderingsenheten i Lund uttrycker dock att en strävan att sätta in studenternas erfarenheter av kurser i ett systematiskt och långsiktigt förbättringsarbete måste till. På så sätt tror man också att studenterna framgent skall kunna bli mer delaktiga i kvalitetsarbetet. (Lunds universitet, 2004; Studentbarometern, 2000; Toshach Gustafsson, 1996 m.fl.)

2.5 Studentinflytande – ett uttryck för både demokrati och lärande

Alltsedan den Atenska stadsstatens början har såväl politiska som pedagogiska tänkare frågat sig vilken form av utbildning som bäst förbereder folket (*demos*) för delaktighet och styrning (*kratis*) av samhället (Biesta, 2003). Samma synsätt råder i dagens samhälle där utbildning ses som en avgörande faktor i utvecklan-

det av en demokratisk kultur. Biesta konstaterar att ett av problemen med den demokratiska idén är att den blivit ett begrepp som inte många *inte* vill bli koppade till och att begreppet demokrati därmed fått så många innebörder att det har upphört att ha någon innebörd överhuvudtaget. Han menar att detta faktum kräver att begreppets faktiska innebörd ständigt diskuteras. Biesta tror att det var det John Dewey hade i åtanke när han skrev att demokratins själva idé ständigt måste upptäckas och återupptäckas, omskapas och omformas. I definitionen av demokrati hänvisar Biesta till Beethams och Boyles bok *Introducing Democracy* (1995) där de definierar begreppet som något som innefattar två närliggande principer, dels folkstyre över det kollektiva beslutsfattandet, dels lika rättigheter i utövandet av folkstyret. Biesta menar att deras definition rymmer idealet att beslut som påverkar ett samhälle som helhet bör tas av alla medlemmar däri och att alla bör ha lika rätt att delta i sådana beslutsprocesser. Så är nu inte alltid fallet, om man får tro Dahlberg & Vedung, (2001), som menar att den representativa demokratin inte alltid erbjuder dem som t.ex. får tillgång till den offentliga servicen inom socialtjänst, sjukvård och utbildning möjlighet att direkt påverka sin egen situation. De säger vidare att röster under de senaste decennierna av förra seklet har höjts för att den utbyggda välfärdsstaten kräver nya kanaler för medborgarinflytande. Sådana kanaler kan vara deltagardemokrati och deliberativ demokrati. Dahlberg och Vedung beskriver deltagardemokratin som en omedelbar participation i beslutsfattande och menar att deltagandet i en sådan demokratisk form får en betydligt mer grundläggande betydelse och stärker människans förmåga att delta i demokratiska processer genom praktiskt deltagande, man lär sig delta genom att delta.

Ovanstående resonemang bekräftas av Biesta (2003) som belyser frågan ur ett lärandeperspektiv. Han menar att det bästa sättet att förstå relationen mellan demokrati och bildning är den där utbildning ges rollen att förbereda barnen eller andra ”nykomlingar” för deras framtida deltagande i det demokratiska livet. Han menar att studerande ofta lär mer kraftfullt från situationer som de är inbegripna i. I detta synsätt bevaras utbildningens uppgift att undervisa om demokrati och demokratiska processer så att barnen/”nykomlingarna” blir förmögna att delta i det kollektiva förhållandet av samhället och risken.

Tham (2000) lyfter i sin artikel, *Högskolan – en demokratisk kunskapsmiljö?*, fram att skolans främsta uppgift, sedan åtminstone mitten av förra seklet, varit att fostra demokratiska människor. Detta har också, under åtminstone de senaste 50 åren, bidragit till att göra Sverige till ett demokratiskt samhälle, friare mot överhet och auktoritet, mer öppet för människors egna röster och krav. Tham markerar, i samma artikel, att den högre utbildningen inte har, och inte heller har haft, någon sådan given demokratisk uppgift men menar att högskolan med sin blotta existens, sin utbildning och forskning, har förväntningen på sig att främja och stärka demokratin även om det inte alltid fungerar så. Det är inte självklart

att universiteten och högskolorna i landet medvetet satsar på en stark inre demokratisk kultur. Likväl menar han att i de krav som ställs på universitet och högskolor ligger krav på att fullgöra sitt demokratiska uppdrag; att bidra till samhällets självförståelse och därmed förnyelse, stimulera det kritiska tänkandet och den öppna, kunskapsrika demokratiska debatten. Utan att bestrida faktum, att resurserna krympt, menar Tham att bristen på inslag som stimulerar kritiskt tänkande inte bara handlar om knappa resurser, brist på tid och korta utbildningstider utan att det också handlar om hur undervisningen läggs upp och de akademiska lärarnas förhållningssätt.

En utveckling av den egna förmågan att tänka kritiskt, att tänka kring olika problem borde vara utbildningens kärna, utöver den rena färdighetsträningen. Det innebär också att utbildningen bör vara och utformas som en personlig fördjupningsprocess. Men för att komma dit måste man dra in studenterna mycket mer som medaktörer i utbildningen och låta dem ha ett eget ansvar för inlärningsprocessen, (Tham, 2000, sid. 37).

I propositionen *Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan*, 1999/2000:28. framhävs också det demokratiska synsättet vilket, enligt propositionen, innebär att studenten skall vara en medaktör i verksamheten. Ett sådant synsätt stärker studentens möjlighet till inflytande och ger också studenten bättre förberedelse för arbetslivet där det ställs stora krav på individen att kunna ta ansvar för det egna arbetet. Studenten skall inte vara ”en passiv mottagare av information och kunskap inom högskolan, utan skall fungera som en dynamisk kraft i kunskapsvärlden, både inom undervisningen och sedan i arbetslivet” (s 21).

Att studenternas engagemang i och inflytande över högskolans verksamhet anses vara av stor betydelse för kvaliteten i utbildningen framgår tydligt av propositionen. Av Högskolelagen (HL) framgår det att kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för personal och studenter.

1 kap HL

4 § Verksamheten skall anpassas så att en hög kvalitet nås, såväl i utbildningen som i forskningen och det konstnärliga utvecklingsarbetet.

De tillgängliga resurserna skall utnyttjas effektivt för att hålla en hög kvalitet i verksamheten.

Kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolornas personal och studenterna. (2000:260).

4a § Studenterna skall ha rätt att utöva inflytande över utbildningen vid högskolorna. Högskolorna skall verka för att studenterna tar en aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen. (2000:260).

Att erbjuda studenterna möjlighet till inflytande bygger på det synsätt som skall vara förhärskande i ungdomsskolan vilket studenterna bör vara förtrogna med. Man anger i SOU-rapporten *Inflytande på riktigt* (1996:22) att utgångspunkterna för elevinflytande i ungdomsskolan är tre till antalet. I den första utgångspunkten beskrivs elevinflytande som en mänsklig rättighet. Rapporten framhäver att skolan inte bara är en förberedelse för livet utan den är livet självt för de barn som går där och då blir delaktigheten en rättighet som innefattar att vara sedd och bli respekterad vilket betyder något för sin egen del oavsett om eleverna har lättare att tillägna sig kunskap eller träna sig i demokrati. Den andra utgångspunkten för elevinflytande är att skolan också skall fostra eleverna till demokratiska medborgare vilket bl.a. betyder att eleverna skall kunna byta perspektiv, visa social förståelse, tolerans och empati. För att utveckla dessa förmågor krävs att eleverna involveras i samarbete med andra där de känner sig delaktiga, hörda och respekterade. I samverkan med andra blir eleverna medvetna om sig själva och sin egen kunskapsprocess. Genom att kunskapsprocessen blir synlig för eleven skapas också förutsättning för att ha inflytande över det egna lärande där eleven kan styra sin egen kunskapsutveckling. En tredje utgångspunkt för elevinflytande som Tham (2000) anser också bör råda inom vuxenutbildningen.

Att studentmedverkan också är en kvalitetsfråga uttalas i propositionen *Högskolans ledning, lärare och organisation* (prop. 1996/97:141) där man menar att studenternas intresse och kompetens bör tas till vara i högskolans vardagsarbete, inte minst när det gäller kvalitetssäkring och utvärdering av utbildningen. Man framhåller att det är den enskilde studentens – och inte bara studentkårernas – engagemang i arbetet med att utveckla den utbildning han eller hon deltar i som är avgörande och som påverkar kvaliteten positivt. Studentinflytande blir på så sätt i hög grad en process som sker i samverkan med lärarna under informella former i det dagliga arbetet. Även i denna proposition framhåller man att ett sådant engagemang också har stor betydelse för hur studenterna kommer att fungera i sitt framtida arbetsliv.

Som en följd av HL § 4a är lärosätena, enligt Högskoleförordningen 1 Kap, skyldiga att, i årsredovisningen, redovisa vidtagna åtgärder för främjandet av studentinflytande. De skall också ge Studentkåren utrymme att yttra sig över redovisningen.

1 kap HF, Studentinflytande

7 b § Högskolan skall i sin årsredovisning beskriva vilka åtgärder som har vidtagits för att utveckla studentinflytandet och hur detta inflytande har fördelats och utvecklats ur ett jämställdhetsperspektiv.

En studerandekår vid högskolan har rätt att i anslutning till årsredovisningen lämna en redogörelse för kårens syn på högskolans utveckling och resultat. Högskolan skall lämna kårens redogörelse till regeringen samtidigt med årsredovisningen. (2000:1057).

Högskoleverket har vid två tillfällen sedan propositionen antogs utvärderat hur lärosätena arbetar med jämställdhet, studentinflytande och mångfald. Båda utvärderingarna pekar på att det pågår en rad processer och aktiviteter vid landets lärosäten men att det fortfarande finns mycket kvar att göra inom samtliga tre områden. (Högskoleverket, 2003:31R).

Det har framgått av flera utredningar vid olika lärosäten (Utbildningsdepartementet, 1998) att det största hindret för ett ökat studentinflytande är högskolans förhållningssätt till studenterna – den syn man har på studentens roll och ställning inom högskolan. Studenterna upplever att de inte tas på allvar, att de inte respekteras och många studenter framför att de känner en frustration över att deras åsikter, synpunkter och förslag inte efterfrågas eller, när de ändå framförs, inte bemöts med intresse och respekt. I Prop. 1999/2000:28 menar regeringen att det är en viktig utgångspunkt att studenterna ges faktiska möjligheter till inflytande och att engagemang och intresse för att påverka och ta del i beslut om verksamheten stimuleras.

Att se delaktighet för studenterna i högre utbildning som en demokratisk rättighet och som en reproduktion av demokratiska samhällsmedborgare är mycket betydelsefullt men det centrala i högskolans uppdrag är trots allt att utveckla kunskap. Paul Ramsden betonade redan 1986 att god undervisning och studerandekontroll över studietakten och ämnesvalet kan underlätta förståelse. En lång rad undersökningar har redan före honom påvisat sambandet mellan effektiv inlärning, tillfredsställelse med studierna, val av studieämne och positiva utvärderingar av undervisningen. (Ramsden, 1986)

När Biesta (2003) problematiserar demokratibegreppet stannar inte heller han vid att demokrati i utbildning enbart är utbildning *för* demokrati utan argumenterar också för utbildning *genom* demokrati. I sitt resonemang hänvisar han till såväl Immanuel Kant som John Dewey och Hannah Arendt och belyser deras syn på subjektivitet.

Kants syn på subjektivitet är, enligt Biesta (2003), individualistiskt. Han menar att människans benägenhet för och fallenhet för fritt och självständigt tänkande

– som han såg som slutmål och mening med livet – endast kunde bringas i dagen genom utbildning. Kant såg begreppet subjektivitet som något som handlar om förmågan att använda det egna förnuftet, att kunna tänka själv, att fälla egna omdömen och att handla utifrån dem utan att låta sig ledas av någon annan. Dewey har ifrågasatt Kants filosofi och hävdar, i motsats till Kant, att tankeförmågan, inte är ursprunglig i betydelsen medfödd utan tillägnas i det gemensamma sociala livet. Dewey's synsätt på utbildning var att den är:

Social function, securing direction and development in the immature through their participation in the life of the group to which they belong.
(Dewey 1916/1966, sid. 81).

Biesta (2003) kommer i sin reflektion över Deweys syn på subjektivitet fram till att Dewey företräder det faktum att demokratin är utbildningsmässigt relevant eftersom han anser att demokrati är den form av social interaktion som bäst underlättar och stödjer frigörelsen av mänskliga förmågor för deras fullständiga utveckling. Med andra ord är ett demokratiskt samhälle ett samhälle som strävar efter att ge alla medlemmar bästa möjligheter till personlig utveckling.

Arendt, slutligen, anser, också enligt Biesta (2003), att subjektivitet har sina rötter i det aktiva livet där hon urskiljer tre dimensioner, arbete, tillverkning, handling. Arendt menar att arbete härstammar från nödvändigheten av att upprätthålla liv. Tillverkning är den mänskliga existensens onaturlighet, den är kopplad till görandet och är helt bestämd av kategorier relaterade till mål och medel. Att handla betyder för Arendt att ta initiativ, det vill säga att börja och hävdar att det endast är i handlandet som vår unika särart visar sig. Hon betonar att ingen vet vem som visat sig när han träder fram i ord och handling. Allt beror på hur andra, som inte är lika oss, svarar på våra initiativ, på det vi påbörjat. Arendt låter oss förstå att subjektivitet endast finns i handlandet, varken före eller efter.

De tre filosofernas syn på begreppet subjektivitet leder Biesta (2003) fram till utbildningsdefinitionen av demokrati: ”Demokrati är den situation i vilken mänskliga varelser kan bli subjekt” (sid. 65). Han vill med det påvisa att utbildning måste organiseras demokratiskt antingen man, som Kant, menar att utbildning ska stödja processen där individens rationella förmåga utvecklas eller om man, som Dewey, pläderar för att den demokratiska livsformen erbjuder de bästa möjligheterna att utveckla individens förmågor till fullo eller om man följer Arendts uppfattning att pluralitet är villkoret för mänskligt handlande.

Också Ramsden (1986) visar på ett funktionellt samband mellan sammanhanget och den studerandes intentioner att förstå. En lämplig blandning av fantasifull undervisning, valfrihet och struktur i läroplanen och lämpliga examinationsformer kan hjälpa de studerande till en personlig meningsfull inläring.

En förklaring till relationen mellan meningsfullhet och lärande går att finna i den israeliske sociologen Antonovsky (1991) forskning om begreppet meningsfullhet. Han beskriver meningsfullhet som något som i allra högsta grad hör ihop med begriplighet och hanterbarhet vilket i sin tur skapar en känsla av sammanhang för människan vilket Ramsden (1986) menar har betydelse för individens lärande. Med *begriplig* menar Antonovsky i vilken utsträckning man upplever inre och yttre stimuli som förnuftsmässigt gripbara, som information som är ordnad, sammanhängande, strukturerad och tydlig snarare än kaotisk, oordnad och slumpmässig. Hanterbarheten definieras som den grad i vilken man upplever att det står resurser till ens förfogande, med hjälp av vilka man kan möta de krav som ställs av de stimuli som man bombarderas av. Finns en hög grad av känsla av hanterbarhet kommer man inte att känna sig som ett offer för omständigheterna. Meningsfullhet hänvisar till att vara delaktig i de processer som skapar såväl ens öde som ens dagliga erfarenheter. Med andra ord handlar det om ett sätt att se på världen. Antonovsky sammanfattar definitionen:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga och (3) att dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang. (sid. 41).

Antonovsky (1991) menar att komponenten meningsfullhet, vilken skapar motivation, är den viktigaste men betonar också såväl begripligheten som hanterbarheten som betydelsefulla för högt KASAM (Känsla Av SAMmanhang). Han säger att om man inte tror att resurser finns till ens förfogande avtar meningsfullheten och ens strävan efter att lösa problemet eller påverka situationen på annat sätt blir svagare. Sambandet mellan de tre komponenterna förklarar Antonovsky:

Upplevelser av förutsägbarhet lägger grunden för komponenten begriplighet, en bra belastningsbalans lägger grunden för komponenten hanterbarhet och, mindre självklart, delaktighet i resultatet lägger grunden för komponenten meningsfullhet. (sid. 119).

Han förklarar komponenten meningsfullhet genom att belysa att livserfarenheter kan vara förutsägbara och balanserade utan att vara valda av oss själva. För att få grepp om meningsfullheten kan man för varje livserfarenhet ställa sig frågan om man själv har medverkat i valet att genomgå erfarenheten. När andra bestämmer uppgiften, formulerar reglerna och åstadkommer resultaten reduceras vi till objekt (jfr. Biestas resonemang om subjektivitet). En värld som på så sätt upplevs likgiltig för vad vi gör, kommer att upplevas som en värld som berövats sin mening. Det gäller såväl i personliga relationer som i ens arbete och alla andra sfärer som inbegrips inom våra gränser. Antonovsky framhäver att det han

åsyftar inte är kontroll utan medbestämmande i en komplex delaktighetsskapande process, t.ex. i en arbetsgrupp eller som medlem i ett politiskt parti, i syfte att uppnå konsensus.

Antonovsky menar vidare att känslan av sammanhang har variabler som i högsta grad är beroende av varandra. Han säger att skillnaden mellan att vara kvinna eller man, svart eller vit, överklass eller underklass, kanadensare eller kambodjan har ett avgörande inflytande på de livserfarenheter som skapar stark eller svag KASAM. Han menar med andra ord att KASAM inte är medfött utan utvecklas under uppväxten och etableras i det tidiga vuxenlivet. Han menar till och med att KASAM går att påverka och förändra under vuxenlivet och framförallt i en social gruppssamvaro, t ex inom yrkeslivet.

Även om Antonovskys teori om känsla av sammanhang beskriver ursprunget till människans hälsa och välbefinnande kan teorin appliceras på en students möjligheter till effektiv kunskapsinhämtning. Antonovskys uppfattning är att känslan av sammanhang, vilken är avhängigt av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, går att påverka och förändra i vuxenlivet. Wenger (1998) betonar det aktiva engagemangets betydelse för lärande när han resonerar kring lärande, identitet och utveckling. Med stöd av dessa två utsagor ter det sig självklart att med hjälp av verktyget kursvärdering medvetandegöra och involvera studenterna i den egna lärprocessen och det egna lärandet.

Att aktivt handlande ger mer bestående ”kunnande” än ett passivt betraktande är i dag närmast självklart. Lika självklart, framförallt i pedagogiska sammanhang, är att lärandet är sociokulturellt betingat vilket lyfts fram av de flesta nutida forskarna inom området. Carlgren (1999) menar att termer som socio-kognition, sociokulturellt lärandeperspektiv och situerat lärande antyder ett perspektivskifte. Hon menar att detta uppstått då lärandet inte längre betraktas som enbart kognitivt utan något som sker mellan individer och i relation till en social praktik. Bron & Wilhelmsson (2005) beskriver på liknande sätt lärandet som ”en dynamisk process som är beroende av situationen – dvs. det sammanhang som lärare och studerande tillsammans har ansvar för att skapa inom de ramar som utbildningsinstitutionerna ger” (sid. 9). De menar med det att lärande sker i en social situation i interaktion med andra. ”Andra” kan i detta sammanhang utgöra såväl lärare som medstuderande eller författaren av den litteratur som den studerande läser. Den sociala processen i vilken lärandet sker kräver, enligt författarna, bland annat en förhandling för att förståelse eller lärande skall uppstå. Denna förhandling förutsätter studentens engagemang men också flexibilitet och lyhördhet hos läraren. I förhandlingssituationen krävs att läraren tar studenternas perspektiv för att han/hon skall kunna medverka till gynnsamma lärandevillkor för dem menar Bron & Wilhelmsson.

Att läraren, och dennes lyhördhet för studenternas signaler, har en betydelsefull roll i det meningsfulla lärandet betonas också av Olstedt & Lönnheden (2005) som hänvisar till forskarna Gibbs, Ramsden & Marton vilka alla tre påvisar hur nära kopplat lärandet är till såväl undervisningsupplägg som tillgången till adekvat undervisningsmiljö. Olstedt & Lönnheden menar att ett samförstånd mellan alla parter om vad som pågår i de funktionella, sociala och symboliska rummen är av betydelse för lärandet.

En av flera arenor där detta samförstånd kan understödjas är kursvärderingsprocessen menar Borell & Roxå (2004). De drar slutsatsen att det är när parterna tar gemensamt och övergripande ansvar för den egna insatsen i syfte att förbättra helheten som förbättrade möjligheter till lärande uppstår.

Detta kortfattade avsnitt om studentinflytande, demokrati och lärande ger inte på något sätt rättvisa åt kunskapsområdet men man kan ändå se att ett demokratiskt förhållningssätt som ger utrymme för studenternas inflytande över sina studier kan vara betydelsefullt för det egna lärandet. Avsnittet visar också att kursvärdering kan vara ett lämpligt verktyg i lärprocessen förutsatt att läraren är lyhörd för studenternas signaler och flexibel i sitt upplägg av undervisningen.

2.6 Utvärdering och kvalitetssäkring

Kursvärdering anses, som tidigare nämnts, vara intimt förknippat med utvärdering, kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling varför dessa företeelser får avsluta denna teoretiska referensram.

Dahllöf (1995) lade ribban redan i mitten på 1990-talet då han slog fast att en hög och jämn kvalitet utgör själva livsnerven i alla uppgifter för universitet och högskolor. Kvaliteten bör sättas i högsätet för att utöva styrning på allt vad utvärdering heter.

Ett liknande resonemang förs i foldern om niopunktsutvärderingen (Johannesson & de Rozario, 1997) som bl.a. tillämpas inom gymnasieskolorna i Göteborg. Där definieras kvalitet i utbildning som det som beskriver hur väl en organisation bidrar till att stimulera den studerande att lära, utveckla denne personligt och socialt samt ge den studerande en beredskap för att tillämpa sina kunskaper och färdigheter i framtida situationer.

För att synliggöra och konkretisera intentionerna i ovanstående resonemang om att kvaliteten bör sättas i högsätet och realisera definitionen om kvalitet i utbildning krävs enligt Dahllöf (1995) förbättringsinriktade utvärderingar av såväl summativ som formativ art. Enligt Holmlund & Rönnerman (1995) kallar det för kvalitetssäkringsrutiner och menar att kvalitetssäkring är en ständigt pågående process i syfte att värna om, vårda och utveckla olika kvaliteter i verksamheten

med utgångspunkt i gällande styr- och policydokument. Göteborgs Utbildning (1997) definition av kvalitetssäkring är att det etableras ett cykliskt arbetssätt med fasta, goda och välkända rutiner för att utvärdera, analysera och fatta beslut om åtgärder inom alla områden såväl när det gäller personal som elever. En förutsättning är tillgång till korrekt information. I Propositionen 1999/2000:28 Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan framhåller man att den svenska terminologin på detta område är influerad av i första hand anglosaxiskt språkbruk. Propositionen definierar kvalitetssäkring (Quality Assurance) som något som ”anger den ordning som används inom ett lärosäte för att kontrollera och säkra kvaliteten”. Begreppet kan också användas så att det inbegriper lärosätets system för kvalitetsutveckling.

Att kvalitetssäkra innebär enligt Vedung (1998), i första skedet att utvärdera verksamheten som definierar utvärdering som:

en noggrann efterhandsbedömning av utfall, slutprestation eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiska beslutssituationer.

För att säkerställa kvaliteten och kontrollera likvärdigheten måste en kontinuerlig utvärdering genomföras som omfattar verksamhetens olika delar och görs ur så många olika perspektiv som möjligt. Den bör dessutom göras ur alla intressenters perspektiv och utifrån så många aspekter som möjligt helt enligt Gubas & Lincolns (1989) fjärde generationens utvärderingar, ”responsive constructivistic evaluation”. Det innebär att utvärdering med fördel kan ske i enlighet med Vedungs (1998) flerskiktsmodell vilken framhäver frågan om såväl tillbakablickande undersökningar och reflektion över det som skett eller sker som framåtblickande verkningar på nästa beslutsomgång.

J-O Åberg (1997) anser att utvärdering innebär att ställa empirin mot något ideal; mål, intressen, teori samt en kategori som han benämner kulturella värden. Åberg belyser också utvärderingens mångfacettering när han talar om att verksamheten kan ha flera mål samtidigt, som inte självklart behöver harmoniera med varandra, och att det är viktigt att finna de mål och målformuleringar som kan vara relevanta för att utifrån målen kunna välja empiri.

Det finns en flora av olika utvärderingsmodeller och Jerkedal (2001) ger exempel på några av dem. En modell som han belyser är *processinriktad* utvärdering vilken ger förståelse för och förklarar varför det blev som det blev. Vidare beskrivs *målrelaterad* utvärdering vilken beskriver grad av måluppfyllelse. Den *målrelaterade* utvärderingen mäter verksamheten resulterat i effekter som inte medvetet var avsedda. *Attitydutvärderingar* vilka oftast benämns kurs- eller programvärderingar och visar på deltagarnas uppfattning om vad som var bra och dåligt och *kostnads-/intäkts-/effektivitetsanalys* vilka avser att mäta de relevanta

kostnaderna för verksamheten och relaterar dessa till den ekonomiska nyttan. Vedung(1998) ger ytterligare exempel på utvärderingsmodeller såsom *brukarorienterad* utvärdering och *intressentutvärdering* vilka båda betonar deltagardemokratiska aspekter och de institutionella modellerna *kollegiebedömning*, *självvärdering* och *SOU-modellen*.

För att bilda sig en uppfattning om vad en viss utvärderingsmodell står för föreslår Franke-Wikberg (1992) att man kritiskt granskar densamma utifrån fem specifika frågor:

- Varför görs utvärdering?
- Vad är det som utvärderas?
- För vem görs den?
- Av vem görs den?
- Hur genomförs utvärderingen?

Franke-Wikberg framhäver i sina frågor vikten av att fokusera på vad som ska utvärderas. Hon beskriver att fokusering av resultatet kan ske i termer av studerandes specifika kunskaper och färdigheter, kritiskt tänkande, personlighetsutveckling, kostnadseffekter och effektivitetsaspekter samt verksamhetsprocessen, upplägg och innehåll av utbildningen.

Vedung (1998) är också av uppfattningen att ett antal frågor bör bearbetas före utvärdering men istället för fem har han formulerat åtta. Frågorna tre t.o.m. sju rör det inre, innehållsliga perspektivet på utvärdering och fråga ett, två och åtta det yttre, sociala perspektivet:

Syftesfrågan: Vilket är det övergripande motivet bakom utvärderingen?

Organisationsfrågan (utvärderarfrågan): Vem ska utföra utvärderingen och hur ska den organiseras?

Insatsfrågan: Hur beskrivs den insats som utvärderas? Betraktas insatsen som ett medel att nå något annat eller som ett egenvärde?

Förvaltningsfrågan: Hur ser de administrativa processerna ut från insatsens formella antagande fram till slutprestation?

Resultatfrågan: Hur ser slutprestation och utfall ut – inom och utanför målområdet?

Effektfrågan: Vilka faktorer – inklusive insatsen – förklarar resultatet?

Bedömningsfrågan: Med vilken måttstock skall resultatet bedömas? Vilka standarder på dessa måttstockar skall anses utgöra framgång eller misslyckande?

Användningsfrågan: Hur skall utvärderingen användas? (sid. 93).

I de periodiskt återkommande ämnes- och programutvärderingarna av högre utbildning som genomförs på initiativ av Högskoleverket anges tre huvudsyften,

måluppfyllelse, information till studenter inför valet till högre utbildning och kvalitetsutveckling (Högskoleverket, 2004). Då Högskoleverket valt att tillämpa självvärderingsmodellen i dessa utvärderingar känns det motiverat att lyfta fram Vedungs syn på denna modell i samband med en genomgång av olika utvärderingsmodeller. Vedung (1998) anger utifrån sin forskning ett antal för- och nackdelar med självvärdering som form för utvärdering och uppmärksammar just bristen på objektivitet som den tunga nackdelen. Han säger att ”ingen gräver i sitt anletes svett fram fakta som är ofördelaktiga för en själv”. Trots det anser han att fördelarna är många, bl. a. nämner han att självvärderingen kan utföras raskt då vägen mellan beslut och handling är kort. Kunskapsmässigt har internutvärderingen också fördelar då de mest kunniga utför evalueringen och lätt kan återföra resultatet och få användning av det i organisationen. Genom självvärdering byggs dessutom en utvärderingskompetens upp inom verksamheten menar Vedung.

Vidare anser Vedung (1998) att syftet är en avgörande faktor för val av utvärderingsform, intern eller extern, och menar att om studien har som syfte att vara främjande och inte kontrollerande är självvärdering att förordas. Om syftet däremot är kontroll bör utvärderingen ligga minst en nivå ovanför de program- och/eller ämnesansvariga.

En annan aspekt på utvärdering är dess nytta som Vedung (1998) anger i sex olika former för användning; instrumentell, upplysande, legitimerande, interaktiv, taktisk och rituell. Såväl Vedung som andra utvärderingsforskare betonar att utvärderingar kan användas olika över tid och en användning kan dominera vid en tidpunkt och en annan vid en annan. En väsentlig faktor i utvärderingsarbetet är spridning av resultatet så att det kommer till användning och inte blir en skrivbordsprodukt.

Med ovanstående resonemang i ryggen kan man konstatera att det krävs såväl interna som externa utvärderare för att uppnå det optimala resultatet. Väsentligt är dock att man synliggör ansvarsfrågan för såväl uppföljning som utvärdering och spridning av resultatet så att det arbete som läggs ned kommer till nytta. Kopplat till kursvärdering är denna att betrakta som en självvärdering med ett främjande syfte där läraren och studenterna är självskrivna utförare. Kursvärderingen kan också ha ett kontrollerande syfte och bör då utifrån Vedungs synsätt genomföras av någon från en annan nivå, t.ex. studierektor eller en administratör vid lärosätets förvaltning.

2.7 Preciserade frågeställningar

Under rubriken syfte angav jag att jag ville ta reda på orsakerna till att studenterna inte svarar på kursvärderingarna. Tre dimensioner, meningsfullhet, syfte och form, som kan ha betydelse för studenters svarsbenägenhet var redan då fö-

remål för mitt intresse. Antagandet om att dessa tre dimensioner har betydelse har förstärkts av de resonemang som kartlagts i den teoretiska referensramen. Fortfarande är mitt syfte också att finna förslag till relevanta förbättringsåtgärder som ökar studenternas benägenhet att svara. I min genomgång av direktiv, tidigare studier och teorier med relevans för min studie upplever jag att jag får stöd för att precisera mina frågeställningar. Jag upplever också att jag får stöd för mitt val av forskningsfokus då de flesta studier som gjorts inom området ofta behandlar studentinflytande på en mer övergripande nivå. De har också ofta ett bredare perspektiv än bara studentens.

När det gäller statsmakternas anvisningar till högskolor och universitet vad avser kursvärderingar talar dessa för att ansvaret mellan lärosäte och studenter bör vara delat. Det föreligger med andra ord formellt sett både rätt till delaktighet och skyldighet att delta i och påverka utformningen av den egna utbildningen. Här ser jag det intressant att ta reda på om studenter har samma uppfattning av vilka regler som råder i frågan.

Hur de formella reglerna efterlevs är däremot en helt annan sak och hur studenterna upplever att det är i realiteten kan ha betydelse för deras svarsbenägenhet avseende kursvärderingar. I avsnittet *Studentinflytande – ett uttryck för både demokrati och lärande* redovisas forskningsresultat som pekar på att delaktighet bör vara en självklarhet i högre utbildning både ur perspektivet god kvalitet, det vill säga goda förutsättningar för studenters lärande, och ur samhällets perspektiv där demokratiska rättigheter förutsätts råda. I det här sammanhanget behöver jag också ta reda på vilka reella vägar till delaktighet som studenterna menar finns. Genom en sådan beskrivning är min förhoppning att jag också skall få inblick i studenters uppfattning av meningsfullheten med kursvärderingar. Antonovskys (1991) beskrivning av meningsfullhet där komponenterna begriplighet, hanterbarhet och delaktighet bildar helhet talar, som jag ser det, för att också studenters uppfattningar om syftet med kursvärderingar är centrala.

Till sist tycker jag att min tanke om att kursvärderingsformen kan påverka studenternas svarsbenägenhet stöds av Högskoleverkets uppföljningsrapport där man betonar vikten av att formen för kursuppföljningar väljs utifrån att både studenter och lärare kommer till tals och att gruppernas integritet värnas (HSV 2003:31R). Jag tycker även att Bessman & Mårtensson (1991) stödjer min tanke i sin uppfattning att om studenter och lärare delar ansvaret för såväl utvärdering som kursens innehåll, form och resultat föreligger goda förutsättningar för ökat lärande i båda grupperna. Att få studenters uppfattningar av kursvärderingens form känns därför betydelsefullt.

Följande frågeställningar utgör utifrån ovanstående resonemang stöd för min undersökning:

- Hur beskriver studenter sin uppfattning om sina rättigheter och skyldigheter att vara delaktig i de egna studiernas utformning?
- Hur beskriver studenter sin uppfattning om kursvärderingars meningsfullhet?
- Vilken betydelse anser studenter att formen har för kursvärderingar?
- Vilket syfte har kursvärderingar för studenter?
- Upplever studenter att de har ett kollektivt ansvar för de utbildningar som ingår i studierna och hur beskrivs det i så fall?
- Vilka förslag till förbättringar av kursvärderingarna har studenter?

3 METOD

Huvudsyftet med denna studie var att synliggöra orsaker till studenters ringa svarsbenägenhet avseende kursvärderingar. Frågan i sig innebar för mig att jag måste samla in data som dels gav mig kvalitativa uppfattningar dels gav mig information om hur studenterna faktiskt brukar delta i kursvärderingar i relation till ett antal variabler. I min pragmatiska läggning är jag oftast alltför snabb att påbörja den praktiska problemlösande fasen utan att först fundera över tillvägagångssätt och valet på/av perspektiv. I arbetet med denna studie har jag, min läggning till trots, tvingat mig själv att fördjupa mig i texter inom det vetenskapsteoretiska fältet. Med hjälp av Åsbergs (2001) definitioner av de centrala begreppen inom vetenskapsteorin, genom studier av olika forskningsansatser, datainsamlingsmetoder, analysmetoder och rannsakan av min egen förförståelse har jag tagit mig fram till och genomfört denna studie. Bodil Jönssons kloka ord motiverade mig till att försöka förstå det komplicerade och drivkraften var naturligtvis den hägrande nyttan:

Det händer att det komplicerade är så svårt till sin karaktär att alla förenklingar egentligen mest blir sagor eller metaforer. Men det händer också att det komplicerade, ungefär som en trasslig garnhärva, kan redas ut så att man kan hålla i tråden. Kan man ersätta en trasslig garnhärva med ett välformat nystan är det förstås bara bra. Samma gäller tankehärvor och tankenystan. Kan det komplicerade göras lätt skall man göra det, för då kan man ha nytta av det. (Jönsson, 2000).

Detta kapitel ägnas denna ”trassliga garnhärva” och min väg fram till, som jag hoppas, ett garnnystan. Den första delen av kapitlet inleds med ett kort resonemang om grundläggande vetenskapsteori och fortsätter med en genomgång av hermeneutiken och den hermeneutiska forskningsprocessen samt de metoder jag valt att tillämpa. Därefter redogör jag för min bakgrund, erfarenhet och förförståelse och avslutar med ett resonemang om validitet och reliabilitet. Den andra delen av kapitlet ägnas åt genomförandet av studien. Kapitlet avslutas med mina etiska överväganden.

3.1 Utgångspunkter och val av metod

Begreppet metod kommer av grekiska ordet *mèthodos* och betyder längs en väg. En metod anger alltså de steg längs en väg som man avverkar och tillvägagångssättet för att få svar på sin fråga. Förutsättningen för att denna väg, det vetenskapliga arbetet, skall vara meningsfull är en kreativ frågeställning – att det finns en verklig undran bakom undersökningen (Asplund, 1971). Min verkliga undran, orsaker till studenters svarsbenägenhet vid kursvärdering, var utgångspunkten för mitt trasslande i garnhärvan.

På vägen har jag tagit ställning till min verklighetsuppfattning och finner att jag i min studie inspirerats av den hermeneutiska ansatsen. Ett synsätt som ser till helhet och kontext var för mig ett naturligt val med tanke på både arbetsmaterial och kunskapsintresse. Sjöström (i Starrin & Svensson, 1994) beskriver att målet inom den hermeneutiska ansatsen är att forskaren tolkar texter och budskap för att få en så djup förståelse som möjligt. Den kunskap man söker är kunskapen om innebörder och intentioner. Att söka förståelse för att nå användbar kunskap är för mig en naturlig utgångspunkt, vilket säkert också har att göra med min bakgrund och förförståelse. Som datainsamlingsmetod har jag i den inledande kvantitativa studien, vilken legat till grund för huvudstudien, använt mig av en enkät. Huvudstudien genomfördes med fokusgrupper.

3.1.1 Vetenskapsteori

Vetenskap är för en del en produktivkraft som leder till nyttigheter menar Elzinga (2003). Men han låter oss samtidigt förstå att vetenskap kan ha olika betydelse för olika människor. Några ser den som expertis som har betydelse i sammanhang där beslut skall fattas och några kan se vetenskap som en kulturyttring. Ytterligare andra betraktar vetenskap som en säregen kunskapsform som i sin systematik, krav på bevisföring och kritisk kollegial granskning skiljer sig från andra kunskapsformer. I den sistnämnda formen betonas metoder, teorier och värderingar/normer.

De val som man som forskare hela tiden ställs inför vad gäller metod, analys, tolkning etc. görs utifrån de uppfattningar man som forskare bär med sig och som i praktiken är omöjliga att göra sig av med. Barbosa da Silva & Wahlberg (i Starrin & Svensson, 1994) beskriver det som vetenskapsteoretisk grund. De menar med det de mest fundamentala antaganden som forskningsmetoder förutsätter eller grundar sig på; kunskapssyn, människosyn, verkligheten, vetenskapens natur och ideal och vetenskaplig metod vilka brukar kallas för paradigm.

När Åsberg (2001) definierar vetenskapsteoretiska begrepp börjar han med vår verklighetsuppfattning eller ontologin. Det är i den vi tar vårt avstamp på vår väg genom forskningen. I nästa steg återfinns epistemologin - läran om kunskapens grund och giltighet. Här återfinns både de kunskapsteoretiska utgångspunkterna och kunskapsansatserna. Nästa begrepp som han definierar är metodologin, läran om de olika sätt man går tillväga på vid genomförandet av vetenskapliga undersökningar och upprättandet av vetenskaplig kunskap. Begreppet metod står i Åsbergs förklaringsmodell för datainsamlingsmetoden, alltså hur man går tillväga för att samla in de data som ligger till grund för studien.

Positivism och hermeneutik är två exempel på kunskapsteoretiska utgångspunkter eller förhållningssätt som representerar helt motsatta grundläggande värderingar. Medan positivismen menar att det går att behandla både fysiska och soci-

ala/psykologiska fenomen på samma sätt ser hermeneutiken detta som omöjligt. Enligt ett hermeneutiskt synsätt måste istället sociala och psykologiska fenomen ses i sina sammanhang och betraktaren är även själv medskapare i den bild som iakttas (Andersson, 1979). När jag rannsakar mitt sätt att se på kunskap och lärande är valet av en hermeneutisk ansats naturligare för mig än en positivistisk.

3.1.2 *Hermeneutiken som metod*

Hermeneutik är en förståelseinriktad forskningsansats där tolkning utgör den huvudsakliga forskningsmetoden. Inom ramen för en hermeneutisk forsknings-tradition söks inga absoluta sanningar. Sådana finns nämligen inte, enligt den hermeneutiska kunskapsteorin. Istället söker forskaren nya och mera fruktbara sätt att förstå företeelser som kan vara svåra att hantera i vår vardagsförståelse (Nyström, 2002). För mig betyder det att jag skall söka förklaringar till vilken innebörd eller vilken betydelse ett visst fenomen har för en människa eller en grupp människor i ett speciellt sammanhang. Med andra ord skall jag försöka ta reda på vilken betydelse kursvärderingar har för studenter vid mitt lärosäte.

Hermeneutiken fanns långt före den naturvetenskapliga revolutionen, och vikten av en historisk medvetenhet betonas starkt inom hermeneutiken. Enligt den grekiska mytologin var *Hermes* en budbärare som framförde gudarnas budskap till folket. Dessa behövde översättas för att det skulle vara möjligt för människorna att förstå dem och Hermes blev utsedd till gudarnas tolk. Det grekiska ordet "hermeneuein" översätts ofta just med "att tolka". Parallellerna mellan antiken och oss är uppenbar, människor har alltid försökt att förstå sin tillvaro. Under 1700-talets upplysningstid försökte forskare synliggöra skillnaden mellan vidskepliga tolkningar och tolkningar som kunde ge dem en tydligare bild av verkligheten. Under 1800- och början av 1900-talet söker forskare etablera hermeneutiken och W. Dilthey framförde idén att det fanns en grundläggande olikhet mellan natur- och humanvetenskap. Han sa att "naturen förklarar vi, själslivet förstår vi". Den tyske forskaren och filosofen Husserl ville i början på 1900-talet lägga grunden för den vetenskap som intresserar sig för vad företeelser i tillvaron har för innebörd för människan. I en sådan vetenskap får forskarens öppenhet stor betydelse, ett öppet och upptäckande förhållningssätt är nämligen nödvändigt om forskaren verkligen vill förstå något nytt. Heidegger utgår från Husserls livsvärldsteori när han förvandlar hermeneutiken från metodlära till existentiell filosofi. Han menade att tolka och förstå inte bara är en metod utan snarare grundläggande för människans "vara". Hermeneutikens portalfigur framför andra anses Hans-Georg Gadamer vara eftersom det är hans tankegångar som ligger till grund för dagens hermeneutiska förhållningssätt. Han gav oss nämligen den banbrytande tanken att istället för att söka finna en objektiv sanning borde vi inse att en företeelse kan förstås på flera olika sätt. (Nyström, 2002). Hermeneutiken gör således inte anspråk på att ha funnit den enda sanna eller

enda möjliga tolkningen av texter eller annan data (Ödman, 1979). Den tolkning som återfinns i föreliggande studie är således min och gör inget anspråk på att vara den enda sanna.

Gadamer (Nyström, 2002) uttryckte förvåning över ”att man kunde föreställa sig att utsagor faller ner från himlen och att de kan underkastas analytiskt arbete utan att man över huvud taget tar i beaktande varför de görs och på vilket sätt de är svar på något”. Han skapade fyra begrepp som behandlar dessa frågor. Det första begreppet är *historicitet och tradition*. I det menade han att alla forskningsprojekt är påverkade av den kultur och den tradition i vilken de är genomförda. Genom att forskaren reflekterar över varför vissa forskningsfrågor ställs, och hur dessa ställs, samt vilken metod som väljs för att besvara frågan, kan kulturens och traditionens makt över ett forskningsprojekt tonas ner. Det andra begreppet är *förståelsehorisont och horisontsammanmätning*. Med det menade Gadamer att det finns en gräns för vad som är möjligt för oss människor att förstå. Han menade dock att förståelsen går att underlätta genom en god dialog där människors förståelsehorisonter möts. Ett gott samtal karaktäriseras av att samtalsparterna kan lämna sina ursprungliga ståndpunkter och förändra sin egen förståelsehorisont. Det tredje begreppet är *förförståelse och fördom* vilket beskriver en grundläggande förutsättning för alla former av förståelse. När en forskare ställs inför en ny företeelse aktiveras den form av förförståelse som kan rikta tankarna mot det som ska undersökas. Det fjärde och sista begreppet är *verkningshistoria* vilket är den starka makt som traditionen utövar över oss som tillhör den. Att den är stark kan illustreras med den för oss alla kända företeelsen att vi under en viss period i livet kan revoltera mot föräldragenerationens värderingar, för att några år senare finna att vi är mer lika våra föräldrar än vi från början trodde. Genom att vara medveten om traditionens starka inverkan på oss kan forskaren upprätthålla ett tillräckligt öppet förhållningssätt för att kunna förstå något nytt. Det hermeneutiska förhållningssättet karaktäriseras således av en öppenhet inför nya tolkningsobjekt och en vilja att ifrågasätta den egna förförståelsen.

Inom den hermeneutiska traditionen kan vi urskilja en filosofisk eller ontologisk (vad som skall tolkas) inriktning och en metodologisk (hur vi skall tolka) inriktning. Den filosofiska behandlar frågor om tolkningens och förståelsens natur, medan den metodologiska utformar metoder för tolkningsprocessen (Ödman, 1979). Även om jag här ovan kortfattat beskrivit hermeneutiken i sin helhet är det den metodologiska inriktningen som mest har påverkat mig i mitt arbete.

Nyström (2002) anser att den hermeneutiska tolkningsprocessen liknar ett pusselläggande där forskaren funderar över hur pusselbitarna kan passa in i varandra för att utgöra en meningsfull helhet. Forskarens ansvar är att den bild som han återger av verkligheten bör vara meningsfull för de människor som är före-

mål för studien. Sjöström (1994) beskriver detta ansvar som ett ansvar att tolka varje utsagas innebörd som meningsfull och ändamålsenlig, hur absurd den än förefaller, och visa respekt för människan bakom utsagan och dennas intentioner. Hermeneutiken har ett begrepp för denna innebörd av utsagor, ”*good-reason-essay*”.

Nyström (2002) anger att ett viktigt krav för all vetenskaplig rapportering är att forskningsprocessen redovisas för läsaren, en förutsättning för att göra den kritiska granskningen möjlig. I en hermeneutisk studie bör man tydligt ange vilka data en tolkning bygger på, vilka förklaringar som har använts och vilka prövningar av tolkningarnas bärkraft som genomförts. Dessförinnan ska forskaren medvetandegöra och redovisa sin egen förförståelse och dess inflytande över forskningsprocessen. Nyström hänvisar till Gadammers, tidigare beskrivna, fyra begrepp för ett hermeneutiskt förhållningssätt och menar att dessa ger forskaren vägledning i tolkningsarbetet.

Även om ett hermeneutiskt arbetssätt utgår ifrån att vår förståelse är unik på så sätt att den sammanhänger med vår historikalitet, vår bakgrund och våra erfarenheter, föreligger det enligt Ödman (1979) vissa arbetsprinciper. Han anger fyra stycken och börjar med vårt *förhållningssätt* vid tolkning. Den andra är det sätt på *vilket vi genomför våra tolkningsakter* och den tredje gäller vårt *tillvägagångssätt vid val av tolkning*. Den fjärde fokuserar på hur vi *förmedlar vår förståelse*. Arbetsprincipen förhållningssättet innefattar både hur vi förhåller oss till vår förförståelse och att vi bör förhålla oss till tolkningsobjektet som om vi ställer en fråga som vi inte vet svaret på. När det gäller förförståelsen menar Ödman att den skall redovisas i förhållande till det man tolkar och motiverar det med att det ökar möjligheten att förstå den beskrivna verkligheten både för forskaren och för mottagaren av tolkningen. Hur vi genomför våra tolkningsakter knyter an till hermeneutikens princip eller den hermeneutiska cirkeln, att gå från del till helhet och från helhet till del i en ständig växelverkan. Detta arbetssätt leder till ökad förståelse och förändrad förförståelse enligt Ödman. Arbetsprincipens val av tolkning innebär att tolkningssystemets olika delar och deras samband med de data med vilka man arbetar ska bilda en sammanhållen gestalt. Den fjärde arbetsprincipen att förmedla vår förståelse menar Ödman att språket skall vara klart och enkelt, förförståelsen skall redovisas och resultatet skall beskrivas enligt del/helhetsprincipen sammanhållet så att de olika delarna har samband med varandra och helheten. Min strävan har varit att följa dessa principer i mitt arbete. Att växla mellan helhet och delar i en granskande process är på intet sätt främmande för mig då det är grundtanken i ”förskolans fader” Friedrich Fröbels (1782 – 1852) syn på världen. Han såg världen som en helhet vilket han beskrev som ett klot som rymde all världens beståndsdelar. Helheten/världen kunde delas i delar och återskapas till sin ursprungliga helhet igen. Detta sätt att beskriva världen kallade Fröbel den Sfäriska lagen. Hans filosofi genomsyrade min yr-

kesutbildning till förskollärare vilket självklart också påverkat mig i mitt eget sätt att förhålla mig till min omgivning.

Den hermeneutiska forskningsprocessen liknas ofta vid en uppåtgående spiral (Sjöström, 1994 och Ödman, 1979) med vilken man vill markera att processen är öppen både uppåt och nedåt. Forskningen startar således inte vid någon nollpunkt och när den avslutas tar processen av kunskapsutveckling inte slut, utan den fortsätter både hos forskaren själv och genom andra.

Jag beskriver den hermeneutiska metoden ingående utifrån att jag valde att inspireras av den. Jag tror mig dock inte om att besitta den vetenskapliga kompetens som krävs för att vara metoden helt trogen i min bearbetning och analys av mitt insamlade material varför jag väljer att använda ordet inspirerad av.

Innan jag stannade vid den hermeneutiska ansatsen studerade jag naturligtvis andra kvalitativa ansatser som kunde ha varit möjliga för mig att välja. En av dem var den fenomenografiska, vilken syftar till att beskriva "hur fenomen – "företeelser" eller "objekt" – i omvärlden uppfattas av människor" (Starrin&Svensson, 1994, s112). En fenomenografisk undersökning handlar om att identifiera uppfattningar och beskriva variationer av uppfattningar. Kanske hade en sådan studie passat än bättre för mitt syfte än den hermeneutiska. Ett hinder som jag såg i detta var att det tedde sig svårt att identifiera en eller flera företeelser då jag inte visste vad studenterna skulle delge mig. Urvalet av undersökningsgrupp skall, vid en fenomenografisk studie, visa på en så stor variation i uppfattningar som möjligt och kräver således inte ett representativt underlag. Fenomenografin avser med andra ord inte att generalisera uppfattningar i relation till den population som undersökningsgruppen kommer från utan handlar om att identifiera kvalitativt olika uppfattningar av fenomenet. Datainsamlingsmetoden har traditionsenligt alltid vara intervju.

Det båda sistnämnda kriterierna, och då framförallt metoden för den empiriska studien, avgjorde mitt val av att betrakta min studie som inspirerad av den hermeneutiska ansatsen, eftersom jag gärna vill pröva att göra en studie med fokusgrupp som datainsamlingsmetod.

3.1.3 *Enkät*

Som datainsamlingsmetod har jag i min första studie valt en enkät. Termen enkät kommer från det franska ordet *enquête* som betyder rundfråga och därmed också innefattar intervjuer. Det svenska språkbruket har dock lett fram till betydelsen "frågor som besvaras med den svarandes hand" alltså att den svarande själv noterar sina svar på ett eller annat sätt. En enkätstudie innebär att studien har hög grad av såväl strukturering, graden av konsekvens i relation till den övergripande frågeställningen, som standardisering, graden av likartad situation

för alla informanterna. Helst skall också förhållandena vara desamma för dem som svarar på enkäten men enligt Trost kan man aldrig styra den sociala verkligheten. (Trost, 1994).

Enkätformen som mätinstrument används vanligen för att göra en kvantitativ studie. Trost (1994) beskriver en kvantitativ studie som en studie där man använder sig av siffror i någon form, inte bara i begränsad mening utan där t.ex. ord som längre, fler eller mer används. Trost anser att kvantitativa studier och kvalitativa studier ofta kan användas i kombination med varandra.

De flesta kvantitativa studier använder sig av en hög grad av standardisering. Det handlar då om frågornas inbördes ordning och dess utformning. Om man väljer att använda sig av fasta svarsalternativ d.v.s. en hög grad av standardisering kan man få ett bra underlag för en kvantitativ mätning, att jämföra och generalisera. Men samtidigt går man miste om viktig information som råkar ligga utanför själva frågeställningen.

Avsikten med enkäten var att få en uppfattning av hur många som svarar på kursvärderingar vid lärosätet och om det skiljer sig mellan institutionerna. Avsikten var också att enkätens resultat skulle ligga till grund för den fortsatta studien och då främst när det gäller val av fokusgrupper och val av frågor i frågeguiden. Det sistnämnda återkommer jag till i min beskrivning av genomförandet.

3.1.4 Fokusgrupp

I en hermeneutisk undersökning kan man genomföra datainsamlingen på många olika sätt. Sjöström (i Starrin & Svensson, 1994) anger observation, delta i aktiviteter, samtala, intervju, läsa dokument, studera miljöer som exempel och menar att det gäller att få ett så rikt material som möjligt för att belysa frågeställningen. Utifrån detta perspektiv gjorde jag mitt val av datainsamlingsmetod, fokusgruppsintervju.

Fokusgrupper (Wibeck, 2001; Bloor m.fl., 2001) är en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra. Som forskningsmetod innebär arbetet med fokusgrupper att man rekryterar lämpliga grupper, utarbetar ett stimulusmaterial och en frågeguide, leder gruppdiskussionerna, spelar in dem på band och eventuellt video samt skriver ut och analyserar dem.

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. Andra strategier för att ta ordet och göra sig hörd används t. ex. Metoden kan dels användas för att studera innehåll, gruppmedlemmarnas åsikter, attityder,

tankar, uppfattningar, argumentationer etc., dels för att studera själva interaktionen.

Wibeck (2001) definierar begreppet:

Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren.

Fokusgruppens tre kriterier är att den är en forskningsteknik som syftar till datainsamling för forskningsändamål, den innebär att data insamlas genom gruppinteraktion och att ämnet är bestämt av forskaren. Det anses också av många forskare att fokusgruppen måste bestå av ett visst antal människor som inte tidigare känner varandra och som möts i en formell miljö. Moderatoren/forskaren skall också ha förberett intervjufrågor, mer eller mindre strukturerade. Frågorna används för att hålla diskussionen i gång. (Wibeck, 2001).

Faktorer som påverkar processen är intrapersonella, interpersonella och miljöfaktorer samt att en fokusgruppsdiskussion är ett gruppsamtal till skillnad från ett dyadiskt samtal mellan två personer. Individens personlighetsdrag, avgör beteendet i gruppen och deltagarnas svar på beteendet, t.ex. kan en utåtriktad positiv person få andra att prata. Demografiska variabler, ålder, kön, yrke, utbildning, religion, etnicitet samt den fysiska framtoningen, utseende och klädsel påverkar också hur andra i gruppen bemöter personen. Interpersonella faktorer konkretiseras ofta av en önskan att förbli medlemmar i gruppen vilket kallas gruppkohesion. Det är viktigt att gruppmedlemmarna lyckas identifiera sitt uppdrag och det är moderatoren som skapar förutsättningar för det. Dock bör man motverka en allt för hög kohesion, group-think, vilket leder till att bara en åsikt är acceptabel, det ”rätta”. Social makt är en interpersonell faktor som står för möjlighet eller potential att påverka. Ofta upplever gruppmedlemmarna att moderatoren besitter mer social makt på grund av position men vissa medlemmar kan också ha expertmakt. Miljöfaktorer såsom den fysiska omgivningen, territorialet, det rumsliga arrangemanget och det rumsliga avståndet påverkar också processen. En osäker miljö kan hämma vilket kan leda till att en förväntad livfull diskussion kan bli livlös och hämmad. Valet av plats för samtalet är därför viktigt. (op. citat.)

Graden av struktur avgör graden av styrning. En ostrukturerad fokusgrupp styrs minimalt – moderatoren lyssnar till vad gruppmedlemmarna själva tycker är viktiga aspekter av det givna ämnet. En mera strukturerad form genomförs med fler formulerade frågor som ställs av moderatoren eller också styr moderatoren diskussionen genom att påverka vem som har ordet i större utsträckning än i en ostrukturerad form. Om moderatoren styr gruppen alltför mycket finns en risk att moderatorns föreställningar eller förförståelse fortplantar sig till gruppmedlemmarna. I en mer ostrukturerad form kan deltagarnas egna intressen analyseras och man

kan bearbeta ämnet ur andra aspekter än moderatorn tänkt sig. Många gånger fungerar dock fokusgruppen bäst om man väljer en gyllene medelväg där medlemmarna har möjlighet att introducera nya ämnen eller aspekter men där moderatorn ändå har beredskap att gå in och styra. (op. citat.)

När det gäller val av gruppstorlek anger Wibeck (2001) en regel att alla medlemmarna skall kunna ha ögonkontakt med varandra. Någon forskare drar gränsen vid fyra personer och någon vid sex. I en dyad eller tirad får medlemmarna lättare en känsla av inflytande och samhörighet, kohesion, ju fler personer ju mindre livsrum således. Det är också lättare att ge och få feedback i en liten grupp. Det finns dock en skillnad i om gruppen är relationsorienterad eller uppgiftsorienterad. En uppgiftsorienterad grupp kan med fördel vara något större. Svedberg menar enligt Wibeck (2001) att hjärnans arbetsminne kan skilja mellan sju variabler vilket skulle maximera antalet i en grupp till sju om en interaktion skall fungera tillfredsställande. Det finns en risk att större grupper bildar subgrupper inom gruppen. Alltså inte färre än fyra och inte fler än sex menar Wibeck, medan Bloor m.fl. (2001) beskriver spannet mellan tre och fjorton som gångbart även om sex till åtta rekommenderas av författarna. De betonar också att forskningsfrågans känslighet har betydelse för val av gruppstorlek.

Bland argumenten för val av gruppsammansättning framhävs det att homogena grupper är att föredra, en person är mer benägen att tala öppet i en homogen grupp. Man kan också använda sig av redan existerande grupper. Fördelen med det är att ingen är rädd för att yttra sig och rekryteringen underlättas betydligt. Ett problem kan dock vara att gruppens medlemmar faller in i redan befintliga roller. Man skulle kunna tolka forskarna som om ”lagom är bäst”. (Bloor m.fl., 2001).

Fokusgrupp kan, enligt Wibeck (2001), utöver forskningsresultatet, ha betydelse för gruppmedlemmarna själva genom att de blir medvetna om problematiken. Fokusgruppen förväntas ge 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 menar Wibeck. Dessa argument för metoden har medverkat till mitt val då gruppmedlemmarna själva skall vara huvudaktörer som i interaktion med varandra ger moderatorn en bild av deras uppfattningar.

En intervjuguide kan utformas utifrån strukturerad eller ostrukturerad form. I en styrd form är frågorna specificerade med relativt många frågor: öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor. En ostrukturerad form kräver breda områden istället för frågor. Dokumentationen kan ske med bandspelare, ljudupptagning, och/eller videokamera. Videokameran

hjälp till att visa vem som talar. Om moderatoren inte känner gruppmedlemmarna är det svårt att särskilja rösterna vid enbart ljudupptagning. Videon är också ett lämpligt verktyg om man vill dokumentera ickeverbal kommunikation. Den etiska aspekten är viktig att beakta. Videoupptagning skall endast ske för analys av forskaren och inte för förevisning. Transkriptionsnivån kan vara allt ifrån att skriva allt till att ändra till skriftspråk. (op. citat.).

För analysen av materialet finns inte några tvingande metoder fastställda utan forskningsfrågan och det empiriska materialet får avgöra. Analys av fokusgrupper kräver heller inte den högsta transkriptionsnivån, men skratt och tystnad kan ha betydelse för analysen. Även nivån måste avgöras utifrån det empiriska materialet. Det allra bästa är, oavsett val av metod och transkriptionsnivån, att moderatoren transkriberar själv. Då kan den första analysen komma i samband med utskrift. Man skall dock vara medveten om att analysen börjar redan i fokusgruppen vilket kan färga moderatoren i kommande fokusgrupper. På det hela taget handlar analysen om att koda materialet, dela upp det i enheter, söka efter trender och mönster. Processen förutsätter systematiska steg, ett definierat protokoll samt verifierbara resultat, resultat som även någon annan skulle nå fram till i samma material. I en strukturerad form av fokusgrupp är det troligt att de teman som framträder i analysen sammanfaller med de frågeområden som moderatoren fokuserat på i intervjuguiden. (Bloor m.fl. 2001).

3.1.5 *Min förförståelse*

Ur det hermeneutiska perspektivet kan man aldrig bortse från sin förförståelse då man tolkar och analyserar data. Ödman (1979) menar, som tidigare angetts att förförståelsen skall redovisas i förhållande till det man tolkar. Nyström (2002) förtydligar det när hon beskriver att vi har flera förförståelsenivåer, d.v.s. olika tankar och känslor som aktiveras när vi i vårt dagliga liv eller i ett vetenskapligt arbete konfronteras med olika tolkningsobjekt.

I inledningen av denna rapport beskriver jag min förförståelse utifrån mina erfarenheter av kursvärdering i högre utbildning. Jag beskriver där mig själv som lärare, studierektor och numera pedagogisk konsult vid Högskolan i Borås. I dessa roller har jag ofta varit involverad i genomförandet av kursvärderingar och har då upplevt problematiken med att motivera alla berörda att delta i kursvärderingarna. Svårigheten med att motivera såväl studenter som lärare till att genomföra och analysera kursvärderingar har varit ett dilemma i mitt arbete inom högskolan de senaste 12 åren. Då jag betraktar kursvärderingen som både en väg att skapa utrymme för studentens rätt till delaktighet, en möjlighet för dem att kunna påverka sin egen utbildning och därmed sitt eget lärande, och som en metod att kontrollera och utveckla kvaliteten i den utbildning som erbjuds, har detta blivit ett komplext dilemma för mig.

Min bakgrund som förskollärare och därmed arbete med små barn har påverkat mig i min syn på lärande och kunskap. Därifrån har jag uppfattningen att alla har vilja och möjlighet att utvecklas och lära bara de får vägledning som stämmer med deras unika sätt att lära. Detta tror jag påverkat mig i mitt förhållningssätt till vikten av att göra sin stämma hörd i samband med kursvärdering.

Som pedagog besitter jag också vetskapen om att människan lär kvalitativt bättre om hon görs medveten om sin egen lärprocess vilket innebär att jag har en önskan att studenterna skall inse nyttan med kursvärdering som ett instrument att bli medveten om sitt eget lärande.

I min förförståelse räknar jag även in en del grundläggande antaganden. Där finns synen på människan som en kreativ och aktiv varelse, med större resurser än hon normalt brukar och min grundläggande värdering om att samhället skall sträva efter att ge människor med olika förutsättningar likvärdiga möjligheter för bland annat lärande. Som jag tidigare angivit så är jag även påverkad av min yrkesutbildning till förskollärare då jag lärt mig dela upp världen i helheter och delar i enlighet med ”förskolans fader” Friedrich Fröbels filosofi.

3.2 Kvalitativa aspekter, validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är samma sak som trovärdighet och tillförlitlighet. Validitet handlar om att använda rätt sak vid rätt tillfälle och reliabilitet handlar om pålitlighet. Validitet avser att mäta det som är relevant i sammanhanget medan reliabilitet avser att mäta på ett tillförlitligt sätt. Om man anger att man vill mäta graden av övervikt hos människor och mäter fotstorlek hjälper det inte att hävda att mätningarna gjordes noggrant, man mätte ändå inte det man avsåg att mäta. Hög reliabilitet är alltså ingen garanti för att vi får hög validitet. Hög validitet förutsätter däremot hög reliabilitet. (Malterud, 1998).

Begreppet validitet används lite olika beroende på om studien har kvantitativ eller kvalitativ ansats. Ett av de vanligaste begreppen för validitet som används i studier med kvantitativ inriktning är innehållsvaliditeten, om datainsamlingstekniken ger information om det fenomen som intresserar oss. Ett vanligt begrepp är också den samtidiga validiteten, det vill säga att det resultat vi får fram stämmer överens med resultatet från undersökningar gjorda av andra eller samtidiga mätningar med en annan metod/teknik. Vidare är begrepp som construct validity, (att relaterade begrepp stämmer överens med våra mätningar), kommunikativ validitet, (att forskarens förmåga att kommunicera sin vandrings under forskningsprocessen påverkar kunskapens giltighet) och pragmatisk validitet, (om kunskapen man kommer fram till är användbar), vanliga. (op. citat.)

Med reliabilitet menar vi att den kunskap som kommer fram är framtagen på ett tillförlitligt sätt, att det inte finns okontrollerade tillfälliga fel som grumlar kun-

skapsutvecklingen. Inom kvantitativ forskning är reliabilitet lika med reproducerbarhet, något som ofta kan skattas och ges ett siffermåt. (op.cit.)

Enligt Trost (1994) består begreppet reliabilitet av fyra komponenter. Dessa är kongruens, precision, objektivitet och konstans. Författaren beskriver hur den typografiska utformningen av ett enkätformulär är en viktig aspekt då det gäller enkätstudiens reliabilitet. Han menas också att det är viktigt att konstans råder: om man svarar i dag eller i morgon skall inte spela någon roll för hur svaret blir. Objektiviteten anger i vilken grad samma sak registreras, alltså att alla som kodar uppfattar ett svar eller ett kryss på samma sätt. Enkäter, distribuerade via datorn, där den svarande läser in sina svar själv ger undersökningen en hög objektivitet.

Validitet och reliabilitet i studier med kvalitativ inriktning handlar om att kunna beskriva att man har samlat in och bearbetat data på ett systematiskt och hederligt sätt anser Larsson enligt Starrén & Svensson (1994). Författarna beskriver att Larsson lyfter fram att tolkningars trovärdighet och kvalitet hänger samman med att forskaren för sina läsare redovisar sin förförståelse. Han menar samtidigt att en sådan redogörelse är omöjlig då i princip all erfarenhet en människa har ingår i förförståelsen. Som forskare får man göra en avvägning och redovisa de delar som är relevanta och rimliga i sammanhanget menar Larson enligt Starrén & Svensson.

Att hålla en hög kvalitet när man gör undersökningar med hjälp av fokusgrupper innebär att man är tydlig med undersökningens syfte. Valet av miljö, tilliten till konfidentiell behandling, tillräckliga ekonomiska resurser, lämpliga gruppdeltagare, skicklig moderator samt effektiva frågeställningar talar för hög kvalitet. Att analysen presenteras på lämpligt sätt höjer också kvaliteten. En fara för validiteten i fokusgruppen är att deltagarna inte säger det de tycker av olika anledningar, rädsla, artighet, socialt acceptans eller dyl. valet av plats för fokusgruppen kan också äventyra validiteten då gruppmedlemmen inte känner sig trygg och därför känner sig hämmad. Ett råd för att säkerställa reliabiliteten är att ta hjälp med analys av en del av materialet vilket kan ge tydliga indikationer på att forskaren är inne på rätt spår i analysen. (Wibeck, 2001)

3.3 Den empiriska studiens genomförande

Studien är gjord i två steg. Ett första steg innebar att en enkät sändes ut via e-post till alla programstudenter vid lärosätet, knappt 6000st. Jag valde att inledningsvis genomföra en enkätstudie för att få en övergripande uppfattning om hur meningsfulla studenterna vid HB uppfattar kursvärderingarna vara och kartlägga i vilken utsträckning studenterna deltar i/svarar på kursvärderingarna. Jag ville också kunna bedöma i vilken omfattning uppfattningarna skiljer sig mellan insti-

tutioner, program och kurser. Frågorna som ställdes, utöver bakgrundsfakta avseende kön, ålder, aktuellt program och aktuell kurs, var:

- Hur meningsfull anser du kursvärderingen för den senaste kursen var?
- Kursvärderingen gjordes:
 - individuellt skriftligt på papper,
 - individuellt skriftligt via e-post,
 - i grupp skriftligt på papper,
 - i grupp skriftligt via e-post,
 - i grupp muntligt,
 - webbaserat.
- Besvarade du senaste kursvärderingen?

Ytterligare ett syfte var att få ett underlag för val av studentgrupper till fokusgruppssamtalen. Att välja enkät som undersökningsform var, som jag såg det, enda alternativet för att nå en så stor undersökningsgrupp. Trost (1994) anger att tillvägagångssättet med två undersökningsformer, en kvantitativ och en kvalitativ, är mycket vanligt.

Enkätresultatet avsåg dessutom att utgöra ett underlag för diskussionsfrågorna i steg två vilket innebar ett antal fokusgrupper som tillsammans med en samtalsledare diskuterade fenomenet kursvärdering och då specifikt kursvärdering i den egna utbildningen, alltså en fördjupad studie av det som efterfrågats i enkäten. Fokusgruppernas samtal avsågs belysa studenters uppfattningar av kursvärderingar, dessas meningsfullhet och syfte samt studenters uppfattningar av sin delaktighet i de egna studierna.

Valet av undersökningsform gjorde jag utifrån att jag ville se om det fanns, och i så fall belysa och försöka förstå, likheter och olikheter i uppfattningar och erfarenheter mellan medlemmarna inom gruppen men också olikheter/skillnader mellan de olika grupperna när det gällde kursvärdering. Jag valde också formen utifrån min förförståelse för att ett samtal i grupp kan bidra till att deltagarna reflekterar över hur någon annan i gruppen tänker om fenomenet och då tar med det i sin egen reflektion över samma fenomen. Gruppsamtalet har med andra ord en större social dimension än en vanlig intervju. Till sist tror jag precis som Wi-beck (2001) att gruppdiskussioner synliggör och lyfter frågor som inte jag tänkt på tidigare. Vi har också den gemensamma uppfattningen att formen kan erbjuda ett avslappnat klimat som gör deltagaren mer öppen för och fokuserad på det som skall dryftas.

3.3.1 Undersökningsgruppen

Undersökningsgruppen utgjordes av studenter registrerade vid någon programutbildning vid Högskolan i Borås höstterminen 2003. Avgränsningen programstudenter gjordes i samråd med lärosätets dataavdelning och motiverades med att dessa studenter kan förväntas finnas kvar i utbildningen under en längre tid och därför kan antas vara nåbara om man skulle behöva återkomma till dem.

Vid HB finns sex institutioner; Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap – bibliotekshögskolan, (BHS), Institutionen för data- och affärsvetenskap, (IDA), Institutionen Ingenjörshögskolan (IH), Institutionen för pedagogik (PED), Institutionen Textilhögskolan (THS), Institutionen för vårdvetenskap (VHB). Vid undersökningstillfället fanns 6 517 helfartsstudenter registrerade på 67 olika program.

I den första studien, enkäten, utgjorde hela målgruppen undersökningsgrupp. I den andra studien, fokusgruppssamtalen, skedde ett urval i flera steg med start i det slumpmässiga (se nedan).

3.3.2 Enkäten

Enkäten genomfördes webbaserat och besvarades via en databas som kunde analyseras statistiskt direkt i basen. 6 517 programstudenter fick i november 2003 ett e-brev med en uppmaning att svara på enkäten (bilaga 1). I e-brevet fanns en länk till databasen med enkätfrågorna. En automatisk låsning, kopplad till e-postadressen, hindrade studenten från att svara mer än en gång. Adresslistan till den aktuella målgruppen raderades efter utskick vilket säkerställde anonymiteten. Möjligheten att svara på enkäten kvarstod ca två månader varefter databasen stängdes. Vid stängningen hade 759 svar inkommit. Dessutom hade ett antal studenter hört av sig via e-brev och meddelat att de ej kunde delta i undersökningen då svarsalternativet ”Har inte erbjudits kursvärdering” saknades. Dessa e-brevs avsändare identifierade sig genom att skicka brevet vilket innebar att studenten kunde lokaliseras till program. Cirka 500 studenter av målgruppens 6 517 uppskattas av denna anledning utgöra ett bortfall. Svarsfrekvensen, som var 11,6 procent, baseras trots bortfallet på totalsiffran. Fördelningen mellan institutionerna framgår av tabellen:

Tabell 1 Svarsfrekvens enkät (N = Antal)

Inst.	Stud. - N	Halvfart - N	Målgrupp - N	Svarande - N	Svarande - %	Svarsfrekv. - %
BHS	1 523	689	834	136	19	16
IDA	2 947	1 770	1 177	182	24	15,5
IH	1 632	151	1 481	141	19	9,5
PED	3 978	2 636	1 342	169	23	12,5
THS	1 070	556	514	55	8	11
VHB	2 153	984	1 169	49	7	4
Totalt	13 303	6 786	6 517	732	100	11,6

För att bekräfta att utsagan om avsaknad av kursvärdering ägde sin riktighet fick alla studierektorer vid lärosätet, 13 till antal, ett brev med en förfrågan om vilka kurser under hösten 2003 som hade utvärderats med hjälp av en kursvärdering (bilaga 2). En lista på höstens kurser vid respektive institution bilades brevet. Denna enkät besvarades av tre studierektorer. Då antalet svar var så lågt ger dessa inte någon bild av riktigheten i studenternas uppgifter utan dessa får stå oemotsagda.

Enkätfrågorna utformade jag i samråd med mina kollegor och min handledare. Jag prövade även frågorna muntligt på fem studenter innan enkäten lades ut på webbsidan. Studenternas synpunkter beaktades i den slutgiltiga formuleringen. Trots noggrannhet i förberedelserna uppstod alltså det som beskrivs ovan, att ett svarsalternativ saknades i enkäten.

I enkätsvaren skiljer sig det procentuella antalet svarande per institution något från den procentuella fördelningen av studenter vid HB. Skillnaden är dock inte större än att man kan betrakta de svarande som representativa för sin institution. Den institution som avviker mest är VHB där antalet svarande utgör 6 procent av totalsiffran medan antalet studenter vid institutionen utgör 16 procent av HB:s totala antal studenter.

I mitt sökande efter generella uppgifter om svarsfrekvens för webbaserade enkäter lyckades jag inte finna några uppgifter via sökmotorerna på Internet. Jag kontaktade därför Hans Irbäck på SCB (telefonintervju 20040628). Han uppgav att svarsfrekvensen på SCB:s webbaserade individundersökningar oftast hamnar någonstans mellan 10 och 20 procent. Det är dock högst ovanligt att sådana undersökningar görs, endast ca 5 procent av SCB:s totala antal undersökningar utgörs av individundersökningar. Istället är det vanligt att SCB gör webbaserade undersökningar med företag som målgrupp. Hans Irbäck menar att, för att få en

högre svarsfrekvens, måste en webbaserad enkät erbjuda en alternativ svarsmöjlighet, t.ex. brev och pappersform.

Bearbetningen av enkätresultatet har jag gjort med hjälp av pivottabeller i Office-programmet Excel. Någon djupare analys av resultatet har inte förekommit utan resultatanalysen begränsas till jämförelser i kvantitativa termer.

3.3.3 Fokusgrupperna

Att använda enkätstudiens resultat som underlag för val av studentgrupper till fokusgruppssamtalen visade sig vara en tanke som inte fick någon effekt eftersom det inte utmejslades specifika grupper utifrån resultatet. Jag valde då att använda mig av slumpen när jag gjorde urvalet av studenter till fokusgrupperna. Däremot gav mig studien stöd då jag formulerade intervjuguiden inför fokusgruppssamtalen. Urvalet skedde utifrån var 10:e student (var 5:e eller varannan om grupperna är mindre än 30) respektive år 1, 2 och 3 vid varje institution. Flera program skulle i möjligaste mån vara representerade. Utsökningen gjordes med hjälp av det administrativa registreringssystemet Ladok. Studenterna erhöll ett brev, både via e-post och ”vanlig” post, om att de var utvalda för en studie som innebar att delta i ett fokusgruppssamtal (bilaga 3). Tid och plats var redan förutbestämt och studenterna uppmanades att svara oberoende av om de kunde delta eller ej. Detta tillvägagångssätt visade sig vara fruktlöst. Endast tre av de 60 utvalda studenterna svarade att de kunde delta vid föreslagen tid.

Med en närmast obefintlig respons vidtog ett detektivarbete i syfte att kunna genomföra studien. Första åtgärden blev att gå ut till studenterna och muntligt vädja om frivilligt deltagande. Utifrån schemaläggning och min egen almanacka kontaktade jag lärare vid institutionerna och bad om lite av deras lektionstid för mitt sökande. Detta möttes mestadels positivt av lärarna och jag besökte sammanlagt åtta program på min rekryteringsfärd. Ett besök förlades till ett studentkårsmöte vid en av institutionerna. Parallellt med detta arbete kontaktade jag också individuellt studenter som jag fått tips om brukar vilja delta i liknande studier. Efter ett idogt sökande på alla upptänkliga vägar hade jag till slut en fokusgrupp för vardera fem av institutionerna. Vid den sjätte institutionen lyckades jag inte rekrytera en grupp utan genomförde istället två individuella intervjuer med samma öppna frågeställningar som jag formulerat inför fokusgruppssamtalen.

Totalt ingick 27 studenter i undersökningsgruppen. 8 från år 1, 12 från år 2, 5 från år 3 och 2 från år 4. Fyra av grupperna bestod av fem till sju studenter medan en grupp endast bestod av två studenter. De fyra grupperna hade alla representation från minst tre årskurser. I tvåpersonersgruppen var båda från år 1.

Enkätresultatet utgjorde ett underlag för diskussionsfrågorna i den andra studien. Även erfarenheter från mina studier av tidigare forskning, innebörden i mitt syf-

te och min egna förförståelse medverkade till formuleringen av frågorna. Frågorna formulerades utifrån det som Wibeck (2001) kallar styrd form av fokusgrupp där frågorna skall vara specificerade med relativt många frågor: öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor (bilaga 4).

Såväl de båda intervjuerna som fokusgruppssamtalen genomfördes, med ett undantag, i studion på CLU vid Högskolan i Borås. Studion är en neutral, avskild plats utrustad med inspelningsutrustning och möblerad med ett runt bord och bekväma fåtöljer. Samtalet som inte genomfördes i studion genomfördes i ett klassrum. Fokusgruppssamtalen genomfördes från mitten av maj till början av juni 2004 och varade mellan en timma och tre minuter och en timma och 21 minuter. Intervjuerna pågick i 40 respektive 43 minuter. Både intervjuerna och fokusgruppssamtalen bandades med hjälp av diktafon. Fokusgruppssamtalen spelades dessutom in på video framförallt som en hjälp vid transkriberingen för att identifiera den som talade.

Studenterna har erhållit fingerade namn och institutionstillhörighet har minimerats. I den mån institutionen har angetts har den fått en kod som endast är känd för mig.

Alla intervjuerna har sedan transkriberats. Utskrifterna är inte helt ordagrant återgivna i talspråksform, inte heller är alla pauser, grymtningar och ljud nedtecknade utan en konventionell stavning har använts och de flesta pauser och omtagningar har tagits bort. I samband med utskriften reflekterade jag och gjorde anteckningar inför resultatredovisningen. I mitt analysarbete sökte jag efter svar på frågeställningarna jag formulerat i mitt syfte. Det redovisade resultatet utgörs till stor del av studenternas egna ord. Min strävan har varit att synliggöra helheter och delar och skapa struktur för både mig själv och läsaren. I resultatet kan man betrakta de olika rubrikerna som helheter och studenternas olika uppfattningar som delar. Under analysfasen har jag också arbetat med grupperna som helheter och med uppfattningarna inom gruppen som delar, samtidigt som alla gruppernas utsagor tillsammans utgjort en helhet och de enskilda gruppernas utsagor utgjort delar. En växelverkan mellan helhet och delar har lett mig fram till det redovisade resultatet.

3.4 Etiska överväganden

I humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets föreskrifter (HSFR, 1994) framhålls att forskningsintresset kan stå i motsatsförhållande till undersökningspersoners rättighet till integritetsskydd. Frågan om hur man etiskt bör handskas med människors identitet och integritet är svår att hantera. Konkretion i texten, beskrivningar som ligger så nära verkligheten som möjligt, bör ge en mer levande och sann bild av de studerandes upplevelse av verkligheten. Samtidigt medför

konkretion ökad risk för försämrat integritets- och identitetsskydd (Starrin & Svensson, 1994). När man använder sig av fokusgrupp som undersökningsmetod kan fullständig anonymitet inte utlovas men att materialet behandlas konfidentiellt och att anonymitet eftersträvas kan man däremot lova. Namn kan ändras i transkriptionen, band och videoband kan förvaras på säkert ställe (Wibeck, 2001).

Fenomenet som jag studerat är troligtvis inte, ur etisk synvinkel, särskilt känsligt men studenternas utsagor är både dokumenterade via ljudupptagning och inspelade på band vilket bör behandlas med respekt för personernas integritet. Videoupptagningarna finns på varsitt band för var och en av institutionerna. Allt dokumenterat material förvaras inlåst hos mig. För att ytterligare respektera informanterna och bevara anonymiteten har jag valt att redovisa resultatet med finge-rade namn och utan uppgifter om institutions- eller programtillhörighet. Jag har också valt att i redovisningen av fokusgruppsstudien, koda institutionerna så att det inte uppenbart framgår vilken institution som avses. De berörda studenterna har frivilligt medverkat i dokumentationsprocessen och är således medvetna om att deras utsagor kommer att publiceras i en rapport. Utöver min handledare har ytterligare en kollega läst mitt resultat med anonymitetsglasögonen på näsan.

4 RESULTAT

4.1 Enkätstudien

Avsikten med enkätstudien var att finna ett eller flera samband med studenters upplevelse av meningsfullhet med kursvärderingar. Sambanden som gjordes möjliga att läsa av var ålder, kön, institution, program, kurs, svarsbenägenhet på kursvärdering och kursvärderingsform. Vid sammanställning och analys av enkäten visar det sig att variabeln kön inte lästs in av databasen varför denna variabel utgör ytterligare ett bortfall.

Svarsfrekvensen talar för, som tidigare angetts, att resultatet av enkäten inte har någon större tillförlitlighet. Jag väljer ändå att redovisa enkätresultat kortfattat och utan någon djupare analys och tolkning främst i syfte att kunna använda det som underlag för en generaliserande tolkning av resultatet från fokusgruppsamtalen.

Enkätresultatet, som angav svar på frågorna *Hur meningsfull anser du kursvärderingen för den senaste kursen var?, i vilken form kursvärdering gjordes* samt *Besvarade du senaste kursvärderingen?* visar på visst samband mellan några av variablerna.

Sambandet mellan upplevelsen av meningsfullhet och svarsbenägenhet på kursvärderingar är det som tydligast framträder både när man granskar varje institution för sig och de totala siffrorna. Det finns också ett svagt samband mellan institution, upplevelsen av meningsfullhet och svarsbenägenhet på så sätt att de institutioner som har hög meningsfullhet också har hög svarsbenägenhet och vice versa. Den låga svarsfrekvensen medger på intet sätt någon generalisering av resultatet, allra minst vid Institutionen för vårdvetenskap, VHB, där endast 4 procent av målgruppen har svarat.

Tabell 2 Studenters uppfattning om meningsfullhet och svarsbenägenhet – Andel i procent

Variabel	Total	BHS	IDA	IH	PED	THS	VHB
Meningsfullhet	46	52	39	34	51	53	59
Svarsbenägenhet	80	84	68	75	88	82	94

Anm. Antalet för Meningsfullhet är det sammanlagda resultatet för svarsalternativen *Meningsfull* och *Mycket meningsfull*.

Kursvärderingsformerna angavs i enkäten med sex olika alternativ, individuellt på papper, individuell via e-brev, i grupp på papper, i grupp via e-brev, i grupp muntligt samt webbaserad. Skillnaden mellan individuell kursvärdering via e-brev och webbaserad kursvärdering är inte helt tydlig för studenterna. Detta blir synligt när man granskar svaren i respektive kurs där dessa två alternativ används för samma sak. Vid kontroll med kursansvarig/studierektor visar det sig, i de flesta fall, att kursvärderingen varit webbaserad.

Variationerna på de kursvärderingsformer som tillämpas är försvinnande liten. Mest förekommande är den individuella skriftliga, ifylld och inlämnad på papper, vilken utgör 59 procent av de svarandes sista kursvärdering enligt enkäten. Den webbaserade är också populär. 33 procent av svaren representerar det alternativet (e-brev + webbaserad). Kursvärdering gjorda i grupp utgör tillsammans 7 procent av kursvärderingarna.

Studerars institutionerna var för sig visar det sig att vid IH och THS dominerar den enskilda skriftliga i pappersform. Vid THS förekommer ingen webbaserad kursvärdering alls. VHB tillämpar den webbaserade i mycket hög utsträckning, 92 procent. Vid IDA och BHS förekommer den enskilda skriftliga något oftare men även här dominerar den webbaserade. Det är endast på PED som man ser en större variation av kursvärderingsformer. Där förekommer såväl individuell skriftlig (49 procent) och webbaserad (38 procent) som kursvärderingar i grupp (12 procent).

Uppfattningen av meningsfullhet med kursvärderingar tenderar att avta med studietidens längd. Oberoende av institution eller program visar det sig att man återfinner dem som anser kursvärderingar meningslösa i magisterutbildningskurser eller motsvarande i högre grad än i de tidigare kurserna.

Korrelation mellan studentens ålder och meningsfullhet saknas helt.

Sammanfattningsvis visar enkätstudien inte på några uttalade samband mellan variablerna. Sambandet mellan studenters uppfattning av meningsfullhet med kursvärdering och den angivna svarsfrekvensen är det som tydligast framträder. Den mest förekommande kursvärderingsformen är den individuella skriftliga, ifylld och inlämnad på papper. Variationen i användandet av olika kursvärderingsformer är liten.

4.2 Fokusgruppsstudien

Resultatet av fokusgruppsamtalen redovisas under rubriker som i flera fall sammanfaller med de frågeområden som framgår av intervjuguiden eller som synliggörs i syftet. Några rubriker har dessutom utkristalliserat sig under analy-

sen. Det första avsnittet är i sig inte kopplat till syftet med studien men utgör en nödvändig bakgrund till det totala resultatet.

4.2.1 Kursvärderingens frekvens och distribution

Kursvärderingar förekommer i hög utsträckning på alla institutioner. Vid tre av institutionerna anger dock studenterna att det är mest frekvent i år ett, därefter sjunker frekvensen successivt för att utebli helt den sista terminen. I två grupper framkommer det också att det skiljer sig mellan inhyrda lärare och anställda. Studenterna menar att det är mer frekvent i kurser där, vid HB, fast anställda lärare är kursansvariga.

Annika, år 2: Ja, vi har kursvärderingar, alla kurser jag deltagit i.

Charlotte, år 3: Ja, men i ettan hade vi också alla, i tvåan var det nån som försvann och nu i trean har vi haft ungefär hälften av kurserna. Men dom kurserna som vi hade i vintras har vi inte haft kursvärdering på än, det var metodkursen och så en valbar då. Det är ju lite synd, speciellt som vi tyckte att kursen var dålig.

Bertil, år 3: Men vi har ju haft många inhyrda lärare och dom har ju inte gjort fast dom är kursansvariga.

Conny, år 3: Jag tror att det beror på läraren om det blir kursvärdering eller ej. Om det är lärare anställda på Inst C så brukar det vara kursvärderingar. Om det är inhyrda lärare, ..., så brukar det vara lite si och så.

Distributionen av kursvärderingar sker mestadels digitalt, antingen i form av en webbaserad enkät som också besvaras den vägen, eller via e-post men det förekommer också att den skickas hem till studenten. Då studenten får enkäten via e-post förväntas studenten skriva ut formuläret och återlämna det ifyllt i pappersform. Det är också mycket vanligt att kursvärderingarna distribueras i pappersform av läraren.

Fia, år 1: Här lägger dom ut blanketten i klassrummet och så ber dom att vi skall fylla i dom.

Distributionsformen påverkar, enligt studenterna, svarsfrekvensen. Studenterna vittnar om tekniska problem främst avseende distribution via webbaserade plattformar, t.ex. Luvit och WebCT. Dessa kursplattformar anses krångla väldigt ofta och leder till att studenterna väljer att inte medverka i kursvärderingarna.

Desirée, år 2: Ja, fast nu det sista har de legat via Luvit, och det har blivit att man inte har, i alla fall mitt Luvit, jag har inte gått in för det har inte gått. Så det har varit väldigt svårt att svara.

Vid ett par institutioner förekommer det att studenterna erhåller kursvärderingsformuläret i samband med kursstart alternativt påbörjar kursvärderingen på eget initiativ redan då. I det fall det är ett formulär är det inkluderat i den kurshandbok som studenterna erhåller vid kursstart.

Daniela, år 2: *Ja, jag tycker det är bra att den ligger i kurshandboken.*

Annika, år 2: *Bra att gör anteckningar under kursens gång så att man kommer ihåg när man skall gör utvärderingen.*

Kursvärderingarna görs överlag före eller i samband med kursens sista tentamen. I de fall kursvärderingen skall besvaras digitalt finns den åtkomlig några dagar i slutet på kursen och några dagar in på nästa kurs. Samma sak är det med dem som distribueras i pappersform, de delas ut sent i kursen och kan återlämnas en bit in på nästa kurs. Studenterna har dock erfarit att det gäller att inte dröja för länge för då kan sammanställning och analys redan vara gjord.

Charlotte, år 2: *Ja men jag har faktiskt lämnat in för sent och då fått till svar att det är för sent, dom har redan sammanställt. Och då har man gjort den i onödan om man gjort den två veckor efteråt. Och det behöver ta ett litet tag efter kursen för man behöver sätta sig ner och fundera och tänka lite.*

Studenterna är helt eniga om att kursvärderingen inte skall ske innan kursen är avslutad men inte heller i samband med sista tentan. Studenterna menar att det ideala skulle vara några dagar in på nästkommande kurs. Motiveringen är att då har hela kursen genomförts, inklusive examination, och man har hunnit smälta helheten. Det får däremot inte dröja för länge för då faller många intryck i glömska.

Dagny, år 3: *Nej, och vissa saker är ju väldigt bra att utvärdera, som examinationer t.ex. och den ligger ju alltid väldigt sent i kursen och då vet man ju inte, man är ju varken godkänd eller underkänd och det gör ju faktiskt att min utvärdering inte är riktigt bra.*

Bo, år 1: *Sista utvärderingarna så har vi fått göra den på tentan. Vi får kursvärderingen först, svarar på den och sedan samlar dom in dom medan vi skriver. Man är ju inte speciellt koncentrerad på vad man tycker om kursen så det blir ju inte speciellt seriöst. Man skyndar ju sig bara så det blir gjort så att man kan börja med tentan.*

Charlie, år 1: *Efter tentan. Utvärderingen skall ju spegla hela kursen, även tentan.*

Charlotte, år 3: *Ja, man har fått möjlighet att släppa kursen lite och fått reflektera lite över vad kursen har innehållit och vad den har gett.*

Några studenter vid olika institutioner beskriver erfarenheter av andra kursvärderingar än den efter kursens genomförande. Två av varandra oberoende berättar om muntliga mittkursutvärderingar med kursledaren.

Britta, år 2: *Mittkursutvärderingarna var bra. Det var en avstämningsträff och är det något som är helt värdelöst så hinner man ju ändra.*

Diana, år 2: *Ja, när man har långa kurser så är det bra med mittkursutvärdering för... Ja, så att läraren ser att man ligger rätt till så.*

Det framkommer också exempel på uppföljningsträffar med representanter ur studentgruppen kontinuerligt under kursen.

Carl, år 1: Dessutom har vi haft diskussioner med representanter, en från varje grupp, som haft diskussioner med lärarna tre till fyra gånger på en termin under en 10-poängskurs som gick på halvfart.

Vid en institution har man terminsuppföljningar med representanter från alla årskurserna, studierektor och kursansvariga lärare. Vid detta tillfälle bearbetas och analyseras kursvärderingarna som genomförts under terminen och studentrepresentanten får respons på den kursvärdering som genomförts i kursen. Det förväntas att studentrepresentanterna har förberett uppföljningen genom att inventera åsikter bland sina studiekamrater och att denna också återför erfarenheter från mötet. En student från en annan institution har liknande erfarenhet från ett annat lärosäte.

Bo, år 1: Där hade vi utvärderingar där studenterna sammanställde och sedan fanns det responsgrupp som satte sig ner med lärarna och diskuterade resultatet efter kursen och kom fram till förändringar som skulle göras i kursen. Responsgruppen utsågs med en från varje studiegrupp. Det var bra, vi fick ju direkt respons på vad vi tyckte till exempel om kurslitteraturen och så.

På en direkt fråga om det förekommer att kursvärderingarna är obligatoriska svarar flera studenter ja men de problematiserar runt obligatoriet och konstaterar att, utifrån att kursvärderingen är anonym, kan den inte vara obligatorisk även om lärarnas uttalade förväntningar talar för det.

Daniela, år 2: Ja, om det varit att vi skall fylla i den samma dag där på lektionen så har det vart obligatoriskt men inte nu när det ligger på Luvit då har lärarna bara tryckt på att vi skall fylla i den. På så sätt är ju det skriftliga bättre att det står i schemat för då blir det ju obligatoriskt, då blir det ju gjort.

Anna, år 2: Men en lärare gav oss den ihop med att vi lämnade in hemtentan, Då gjorde han så, han fanns i en datasal och hemtentan i pappersform fick inte lämnas in förrän du varit och gjort utvärderingen. Jag tycker nog det är rätt bra med obligatoriskt. Hur skall man annars få fram vad man tycker? Men jag tror inte man får kräva obligatoriskt, det tror jag inte.

Det framgår däremot tydligt att studenterna i princip inte har något emot att kursvärderingar är obligatoriska.

4.2.2 Kursvärderingens form och innehåll

Flera grupper vittnar om att standardiserade kursvärderingsenkäter med ”fylleri-frågor” är den vanligaste formen. Ett par grupper anger att institutionen har standardenkäter med få frågor som alltid används vid kursvärdering även om de ibland kombineras med andra kursvärderingar också. I de enkäter som konstrueras för den aktuella kursen förekommer det oftare mer öppna frågor.

Britta, år 2: *Det är ju det där med tre frågor – bra och dåligt och övrigt. Vi har i alla fall haft samma hela tiden utom på x-kursen.*

Fanny, år 1: *Ja, vi har ju dom här kryssfrågorna som Inst. F skickar ut då, dom här standardformulären. Men vi har haft andra också som lärarna gjort själva.*

Fia, år 1: *Jo, vi kan skriva med egna ord också men en sådan fråga är ju så oerhört vid, vad är det som gör att lokalen är bra eller dålig, det kan ju faktiskt ha med läraren att göra eller hur man möblerar eller, ja vad som. Och det är ofta sådana vida frågor tycker jag.*

När enkätfrågorna är standardiserade menar studenterna att frågorna inte alltid appellerar till den aktuella kursen och att man, om man som student verkligen har något att anföra, positivt eller negativt, för det mesta användes möjligheten till kommentarer eller den sista frågan ”övrigt” till att framföra sina åsikter. Även om frågorna appellerar till aktuell kurs anser studenterna att svarsalternativen ofta är bristfälliga.

Elin, år 2: *Men frågorna är ju inte alltid dom bästa och svarsalternativen är ju inte alltid dom bästa heller. Och så fattas det grejer, alltså frågor som man vill säga nåt om.*

Emma, år 2: *Ja, föreläsaren kan ju ha varit bra fast föreläsningen inte var anpassad för kursen. Då får man ju skriva sina egna kommentarer.*

Birger, år 3: *På webben finns bara alternativen bra, mycket bra och utmärkt. Det finns inget som är dåligt. Men jag kan skriva under kommentar också.*

Emil, år 1: *Jag brukar inte göra dom där utvärderingarna som ligger på nätet. Jag tycker inte svarsalternativen medger att jag får med det jag vill ha med. Mina kommentarer brukar bli att kritisera dom svarsalternativ som finns.*

Elin, år 2: *Ja, dom är faktiskt ganska dåliga dom där svarsalternativen.*

Studenterna anger att enkäter är en vanligt förekommande kursvärderingsform och formen används även när det inte är standardiserade enkäter. Frågorna är då anpassade till kursen och ofta formulerade utifrån kursplanen. Studenterna har också erfarenhet av att enkätfrågorna är standardiserade i den bemärkelsen att enskild lärare använder ”sitt” frågeformulär i alla kurser som han/hon ansvarar för vilket ibland resulterar i irrelevans.

Fia, år 1: *Jag vet att lärarna ibland är lite lata och bara tar den där blanketten och då blir det ibland lite fel som på våra kreativa kurser när frågan om litteraturen kommer upp och så har vi inte haft någon litteratur.*

Anna, år 2: *Vi har alltid fyllerifrågor men utvärderingen är inte likadan i alla kurser. Det tror jag faktiskt att läraren gör – vissa frågor är standardiserade men dom gör om dom så dom passar kursen.*

Det kan också vara så att kursen haft flera lärare men i enkäten finns det bara möjlighet att bedöma en lärares insats i den graderade skalan.

Förutom enkäter förekommer muntliga kursvärderingar och kursvärderingar där kursen diskuteras i grupp vilket sedan lämnas in skriftligt. Närvaron vid de muntliga utvärderingarna varierar mellan institutionerna och finns det möjlighet att göra dem skriftligt så väljer många det alternativet.

Diana, år 2: Vi har haft så man i studiegruppen utvärderade så, det var enkla liksom och då fick man verkligen diskutera det. Och så lämnar vi in det skriftligt sen.

Elin, år 2: Det brukar inte vara så många som går dit (om muntlig kursvärdering)

Emma, år 2: Nä, det är nog så. Jag minns när vi hade muntlig utvärdering någon gång också och då var det typ tre personer som kom utav 80. Men det fanns även skriftlig.

Variationen mellan mängden frågor är stor oberoende av om frågorna är standardiserade eller formuleras utifrån aktuell kurs. Antalet frågor sträcker sig från tre standardfrågor till flera sidor med ”fyllerifrågor”.

Charlotte, år 3: Ibland är dom 8-9 sidor med fyllerifrågor och då skriver man halva och sen orkar man inte.

Två grupper beskriver en form av utvärdering där man skriver lappar och skickar runt i gruppen, troligen den form som är känd under namnet Delphi-metoden.

Dagny, år 3: Vi har ju haft andra kurser där vi har fått skriva lappar med bra och dåliga saker och skicka runt lapparna.

Fia, år 1: ...det var nåt, Montessori eller vad det nu hette. Man får ett papper med fyra påståenden och så skickar man runt den i gruppen och så skall dom som håller med dra ett streck.

4.2.3 Kursvärderingens syfte

För studenterna är syftet med kursvärderingarna i huvudsak tudelat. Å ena sidan menar de att syftet är att påverka kursens utformning och därmed öka dess kvalitet. Inom ramen för att öka kvaliteten på kursen berör studenterna också det egna lärandet. Det andra huvudsyftet med kursvärdering är att främja studentinflytande. Det förekommer även uppfattningen att kursvärderingar endast syftar till att uppfylla förordningstext.

4.2.3.1 Förbättra kvaliteten

När kursvärderingen anges innebära att förbättra kvaliteten menar studenterna att möjligheterna att åstadkomma förändringar i pågående kurs inte är stora. De pekar i stället på att de ser kursvärderingar i ett långsiktigt perspektiv och anger

att tidigare kursvärderingar har haft betydelse för pågående kurs kvalitet och att den egna kursvärderingen syftar till förändringar i kommande kurser.

Conny, år 2: *Det är för andra, dom som kommer efter. Om vi redan gått kursen och vill göra några förändringar så – det hjälper ju inte oss – om vi inte vill gå om den igen. Då är det ju inte för oss. Det kan ju också vara ett skäl till att man inte engagerar sig så djupt.*

Charlie, år 1: *Men har man ett fungerande system så vet man ju att det blir för en själv också. Då kan vi ju gå till utvärderingarna och läsa vad dom sa förra året. Då blir det meningsfullt att besvara utvärderingarna också.*

Anna, år 2: *Jag gör kursvärderingen för den kommande som kommer efter mig.*

Det är således, ur studenternas synvinkel, att få fram det studenterna tycker är bra och det de vill förändra som är syftet med kursvärderingarna. Det framkommer i samtalen att de tycker att kursvärdering har ett egenvärde även om målen formellt har uppnåtts genom att man blivit godkänd på kursen. De menar att genom kursvärderingar kan man påverka litteraturval, innehållet i föreläsningarna och arbetsformerna så att kursen blir ännu bättre. Syftet utifrån lärares perspektiv kan, enligt studenterna, vara att finna vägar för att få ännu fler godkända på kursen. Någon nämner också att enskild lärare kan bli hjälpt av kursvärderingarna utifrån de synpunkter som framförs på undervisningen. Först när man blir medveten om sitt eget beteende kan man förändra det. Studenterna menar att kursvärdering hela tiden handlar om kvalitet – att utvärdera i syfte att utveckla.

Birger, år 3: *Ja, dom måste finnas. Kvalitet....*

Fanny, år 1: *För att se vad vi tycker och för att förändra eller icke förändra.*

Emma, år 2: *Tänk dom som ska ha henne sen, då är det väl jätteviktigt för henne att veta att hon är jätteinspirerande när hon är förberedd men nonchalant och dålig när hon litar till inspirationen för dagen.*

Ytterligare ett perspektiv på kursvärdering kopplat till kursens kvalitet som lyfts fram har med information att göra.

Charlie, år 1: *WebCT som inte funkar så bra. Men det är inte rätt plats för den kommer ju inte alla åt. Jag menar att om man kommer hit och skall läsa en kurs så ska man kunna gå dit och läsa om vad andra har tyckt om den innan, få en bild av kursen (med ”man kommer hit..” menar C. att man är presumtiv student som söker information. Förf:s anm.).*

En student anser att syftet är att förbättra utbildningen men ifrågasätter om lärarna tycker samma sak.

Dagmar, år 3: *Sen kan man ju fråga sig hur det är – ja, vilket värde är det för lärarna – är det bara att det skall vara en kursvärdering eller?*

Studenten resonerar vidare och kommer fram till att de flesta lärare ”tar till sig och tänker över” de synpunkter som kommer fram i kursvärderingarna. En annan student fyller ut resonemanget och konstaterar att det naturligtvis också har att göra med vilka lärare det är.

Ytterligare en aspekt av kvalitet gäller om kursvärdering påverkar studenternas lärande eller ej. Här går uppfattningarna från ytterlighet till ytterlighet. En student ser ingen koppling mellan kursvärdering och lärande överhuvudtaget, någon annan är övertygad om motsatsen.

Emma, år 2: Man kan ju klara kursen utan att kursen varit väl genomförd. Du kan ju ändå säga att undervisningen var kass även om du klarar kursen. Ja dels kan jag ha lärt mig själv genom att läsa dels kan det ju vara så att tentan inte har dom kriterierna som jag vill lära mig eller som kursen skall lära ut.

Carl, år 1: Jag upplevde det som nåt bra att vi fick jobba med det redan på första föreläsningen. Vi fick skriva vad vi hade för förväntningar. Nu är vi ju inte färdiga än så jag vet inte om det kommer att tas upp i slutet men du har ju gått den?

(svar) Charlie, år 1: Inte så mycket men vi diskuterade och tog ju upp den littegrann. Men det är ju en reflektion för den egna delen. Det är ju jätligt bra att man sätter igång tänket på kursen. Det har ju inte just med värderingen att göra men givetvis påverkar det den också.

En student i en annan grupp vittnar också om att det är bra för lärandet att reflektera över förväntningarna på kursen redan från start vilket resulterar i att studenten själv skapar sin uppfattning om kursen i stället för att kryssa i svar på lärarens frågor när väl kursvärderingen kommer.

Charlie, år 1: Men det är ju reflektion för egen del. Det är ju jätligt bra när man sätter igång och tänket på kursen. Det man skriver ner på papperet är ju inget vi delar med oss. Det är ju bra för oss själva, det ligger ju i bakhuvudet hela tiden.

Han konkretiserar sitt tankesätt genom att beskriva att det kan bli aktuellt att i kursvärderingen framföra synpunkter på att åhörarkopior bör delas ut/erbjudas då dessa medverkar till att studenten kan vara mer delaktig i föreläsningen och hinna reflektera över det som sägs i stället för att sitta och anteckna.

Kursvärdering innebär ett verktyg att förbättra kvaliteten vilket i de flesta fall innebär att förbättringar för dem som kommer att läsa kursen framgent. Kursvärdering kan ibland vara att få syn på, och därmed få möjlighet till att utveckla, det egna lärandet.

4.2.3.2 Främja studentinflytande

I flera av grupperna anser studenterna att syftet med kursvärdering är att främja studentinflytande och jämför då också studentinflytande med delaktighet. Men det är inte alla som ser kursvärdering som verktyg för delaktighet. Dessa studenter redovisar andra beskrivningar på vad i studierna som får dem att känna delaktighet.

I de grupper där främjande av studentinflytande anges som syfte nagelfars begreppen studentinflytande, delaktighet och påverkan mera ingående. Samtalen resulterar ofta i att begreppen står för samma sak fast någon anser att det fanns vissa skillnader vilka beskrivs i reellt och formellt inflytande. Studentinflytande kopplas oftare till kollektivet och till de formella vägarna för inflytande såsom institutionsstyrelse eller annan studentkårsaktivitet medan delaktighet härrörs till individen.

Elsa, år 1: Fast jag tycker nog det är skillnad, påverkan är jag. Studentinflytande låter mer som det är en grupp som har inflytande.

Emma, år 2: Och då måste kursvärdering vara en del av studentinflytande men eftersom vi inte får någon feedback så vet vi inte vad inflytande resulterar i.

En av studenterna definierar delaktighet i studierna med att han själv valt vilken kurs han vill läsa, vilken litteratur i kursen han tar del av och hans möjlighet att själv välja vad han vill ta upp till diskussion med lärare och medstudenter. Han menar med det att det är ett aktivt lärande hela tiden och säger:

Erik, år 2: Ja, jag känner mig ytterst delaktig hela tiden och jag har möjlighet att påverka.

Att vara delaktig i sin egen utbildning upplevs av fler som likvärdigt med att kunna påverka den. Flera av studenterna som deltog i samtalen upplever att de har den möjligheten.

Charlotte, år 3: Ja, det klart att vi har. Om man väljer att engagera sig kan man ju påverka väldigt mycket. Väljer man bort det så kan man ju inte påverka så mycket.

Britta, år 2: Men jag tycker att vi haft inflytande.

Intresset för att påverka den egna kursen är stort men studenterna menar att det inte främst sker i kursvärderingarna utan i en kontinuerlig dialog med lärarna.

Fia, år 1: Jag känner att man kan påverka kurserna men det ger mig mer att påverka dem själv utanför kursvärderingarna.

Fanny, år 1: Vi har väldigt god kontakt med vår kursledare, och vi har talat med studierektor också Vi har känt att dom lyssnar på oss.

Annika, år 2: *Påverkan är väl när jag är mitt uppi och säger ifrån. Att jag, till exempel när jag är på praktik, talar om vad jag är jättedålig på så att jag kan få träna.*

Bertil, år 3: *...och han ställde konkreta frågor. Vad tycker ni nu? Och Hur vill ni jag ska vara?*

Charlie, år 1: *Det är ju för att lärarna här, jag tycker man har väldigt bra kontakt och är lätta att prata med och har man önskemål så går dom alltid att lösa.*

Förekomsten av dialog med lärarna är för en del en realitet men för andra är den obefintlig. Studenterna menar att det beror på vilken lärare de har men det kan också bero på studenterna själva om de medverkar aktivt i sin utbildningsprocess uppbyggnad och genomförande eller ej. Att inte delta kan ha sin förklaring i att de inte upplever att de får gehör för sitt tyckande och väljer då att ställa sig utanför möjligheten att delta. Det finns dock de som har den omvända uppfattningen, nämligen att ju mer man är delaktig desto mer upplever man att man har möjlighet att påverka.

Fia, år 1: *Men sen vet jag att det är många som tycker att det aldrig är någon som lyssnar på oss men det är ju dom som inte engagerar sig och som inte bryr sig om att anmäla sig till att vara representant eller så.*

Ett exempel på en konkret situation som erbjuder möjlighet till studentinflytande som lyfts fram av studenterna från en av institutionerna är att de bjuds in att delta i processen redan från planeringen av kursen. Det är dock inte så många som säger sig utnyttja denna möjlighet och anledningen är främst att de tidsmässigt just då befinner sig i slutfasen av den pågående kursen vilket oftast är förenat med examination. De som utnyttjat möjligheten vittnar om att det är ett reellt påverkanstillfälle där läraren lyssnar. Däremot uttrycker studenterna sin förståelse för att det inte finns så mycket utrymme för förändring, resurserna är för knappa helt enkelt.

Dagny, år 3: *...om vad som skall vara med och inte har vi också i vår inriktning men sen till slut så inser man ju även själv att det går ju inte att plocka in allt det man vill, det finns ju inte plats helt enkelt.*

De studenter som inte varit med om den möjligheten ser det som ett attraktivt sätt att påverka men de är tveksamma till att det skulle gå att organisera. Någon tror att det skulle vara en teknisk omöjlighet att låta 250 personer göra sin röst hörd. Och även om det upplevs lockande att få påverka sin egen kurs så konstaterar de att kompetensen att erbjuda en så bra kurs som möjligt bör finnas bland lärarna.

4.2.3.3 Uppfylla förordningstext

Trots att de flesta säger sig vara positiva till och ser nytta med kursvärderingarna så finns det också studenter som tycker att kursvärderingarnas enda syfte är att uppfylla en förordningstext.

Charlotte, år 3: *Jag ser det som att det är påtvingat. Jag tror att det har med högskolans styrning att göra och om man inte gör dom så bryter man mot något reglemente.*

Emil, år 1: *Nej, jag upplever att kursvärderingarna görs för att de måste göras.*

Sammanfattningsvis visar det sig att studenternas uppfattning av syftet med kursvärdering i hög grad koncentreras på kursens kvalitet vilken i sin tur anses påverka det egna lärandet. Även om kursvärderingarna också anges syfta till studenters generella rätt till studentinflytande anser de inte att det är den enda, eller ens främsta, väg att kunna påverka.

4.2.4 Feedback på kursvärderingar

Återkopplingen är den del av kursvärderingsprocessen som får mest negativ kritik. Man efterfrågar återkoppling både på det den egna klassen/gruppen sagt i kursvärderingen och på det som sades förra gången kursen gick. Att få respons på det man själv och medstudenterna tyckt, och också får veta vilka förändringar som görs utifrån det, innebär att studenterna känner att de blir respekterade och upplever meningsfullhet. Sådan respons är däremot mycket sällsynt vid lärosätet. De som upplever att de får ordentlig återkoppling är de som har terminsuppföljningar. Andra anger ”kick-off” av ny kurs som ett återkopplingstillfälle men då gäller det vad de som gick kursen förra gången tyckte. Den egna kursvärderingen får studenterna nästan aldrig veta något om.

Några studenter från olika institutioner, säger sig i princip gärna delta i kursvärderingarna men de är tveksamma till vilket värde deras värderingar har i praktiken. Det är sällan de ser några förändringar i kurserna och de vet heller inte hur deras synpunkter beaktas då de aldrig får återkoppling och aldrig hör talas om några förändringar som stämmer med deras synpunkter vid kursvärderingarna.

Cecil, år 2: *Dom ber att vi skall göra kursvärderingar! Och då tror man att man skall hjälpa nästkommande kurser då, så att studenten, dom ser hur kursen fungerar.*

Charlotte, år 3: *Man undrar ju vad dom använder den till. För vi har ju påpekat saker, och dom som kommit efter har ju också påpekat saker. Om dom ändrar nånting? Om dom som kommer efter har precis samma uppfattning eller om dom tar upp helt andra saker. Hur använder dom informationen?*

Birger, år 3: *Vi får ju aldrig reda på sammanställningarna så vi vet ju inte om dom görs eller hur dom görs.*

Emma, år 2: *Fast jag vet inte hur mycket dom tittar på dom. För vi får ju ingen feedback på sammanställningarna.*

Oberoende av vem som gör sammanställningarna eller om de görs så när åtminstone inte återkopplingen tillbaka till studenten. Några studenter menar dock att det kan bero på dem själva eftersom de inte söker efter den.

Erik, år 2: *Vem som sammanställer när man svarar på webben det vet jag inte. Det kan ju vara vem som helst. Det är ingen som sagt nåt och det står ju inga namn. Jag vet inte om dom sammanställs ens. Jag har aldrig fått tillbaka nån.*

Anna, år 2: *Ibland funderar jag på vart feedbacken tog vägen men det är ju så intensivt så jag hinner inte tänka bakåt.*

Dagmar, år 3: *Jo, men det tror jag att det görs på anslagstavlan. Men det är väl en mer slump att man upptäcker det anslaget.*

En annan student berättar att han inte nöjde sig med att inte veta utan frågade en lärare om det görs något åt kursvärderingarna. Svaret blev att det är kursansvarig som sammanställer resultatet men om det är färre än 50 procent som svarar så görs ingen sammanställning för det är ett statistiskt sett för litet underlag. Svarsfrekvens är sällan över 50 procent vid institutionen varför det sällan blir någon sammanställning. Om det ofta händer att ingen sammanställning görs vet inte de som deltar i fokusgruppssamtalet men de tror att det kan vara så då de upplever att synpunkter inte beaktas.

Emma, år 2: *Om man i första fempoängaren påtalar att det här kom för snabbt på eller man inte delat in i grupper eller att det varit oförberett eller så. Och så kommer det samma sak på tredje fempoängaren också. Då borde dom ju tagit till sig.*

Vid två av institutionerna är det kursansvarig som ansvarar för sammanställningarna. De sätts sedan in i en pärm där studenterna har möjlighet att ta del av resultatet. Detta upplevs vara en bristfällig form för återkoppling. Antingen finns pärmen hos en lärare som inte alltid är anträffbar eller så finns sammanställningen för aktuell kurs inte kvar i pärmen.

Charlotte, år 3: *Det finns en pärm vid expeditionen.*

Carl, år 1: *Ja, men där finns ju inga.*

Charlotte, år 3: *Nej, dom försvinner ju så den är ganska tom.*

Flera är kritiska till denna distributionsform och efterlyser en modernare hantering. Eftersom flera av institutionerna utbildar studenter i hanteringen av dator som verktyg för kommunikation anser det stora flertalet av dem som deltagit i

fokusgruppssamtalen att det vore naturligt att använda den elektroniska formen för återkoppling.

Charlie, år 1: Och en pärm OK, men varför en pärm när man kan skicka elektroniskt. Man kan hämta det när man sitter hemma i lugn och ro. Vi utbildar ju oss för att använda data då skall vi ju också tillämpa det i vårt arbete här. Det är ju inte så himla svårt. Inte bara en fysisk pärm.

Vid institutioner som har terminsuppföljningar av kursvärderingarna erhåller klassrepresentanten en sammanställning några dagar före uppföljningsmötet. Det är endast representanten som får den skriftliga sammanställningen och det är också dennes ansvar att förmedla innehållet till sina kurskamrater. Ibland erhåller de ingen skriftlig sammanställning utan endast en muntlig återkoppling från kursansvarig vid uppföljningstillfället. Diskussionen vid uppföljningstillfället brukar vara givande och de som representerar klassen/gruppen upplever ett ansvar att återföra sina erfarenheter till kurskamraterna. Uppföljningsmötet är också ett tillfälle där studenter från alla årskurserna möts vilket innebär att studenterna får reda på vad som förändrats över tid och också hur studenter upplever kursen över tid.

I samband med start av ny kurs visar det sig att en del av studenterna får information om vad tidigare kursdeltagare tyckt om kursen och vilka förändringar som gjorts utifrån dessa kursvärderingar. För de flesta studenterna händer det dock mer sällan. Ibland är en sådan återkoppling inte planerad utan är ett spontant svar på kursdeltagarnas frågor.

Daniella, år 2: Det där med att man fått reda på vad dom före oss tyckte det har jag varit med om en kurs att vi fått. Det skulle vara bra om man fick reda på vad som sagts vid tidigare utvärderingar och vad man ändrat på och inte och varför också.

Desirée, år 2: Det har vi fått i nån kurs, att dom som gick tidigare tyckte att den boken kom för tidigt så det har vi ändrat på, eller så. Men någon direkt redogörelse, t ex att på denna frågan svarade 19 så eller så, det hade vart intressant att få höra hela utvärderingsresultatet.

Ethel, år 2: Väldigt sällan, och i så fall gäller det ofta tentaupplägg. Eller när vi ifrågasätter varför skall vi göra på det här sättet då säger dom att det framkom förra året.

Anna, år 2: Ja, det har hänt att vi fått reda på att dom ändrat i kurserna från förra årets utvärderingar.

Ett par studenter får sin information om förändringar i kurserna från andra studenter vid lärosätet som gått kursen före dem.

Emma, år 2: Ja, det enda är ju när nästa kurs kommer och man hör att det förändrats. Det får jag reda på genom att kolla med dom som går före mig.

Dagny, år 3: *Däremot kan jag ju se att om jag pratar med dom som går samma kurs som vi gjorde, då kan man ju förstå att det är mycket skillnad. En del av dom förändringarna kommer ju från våra utvärderingar....*

Vid en institution har det hänt att studenterna blivit inbjudna att delta vid planeringen av nästa års kurs. Där har de kunnat berätta vad de tyckte om kursen för lärarlaget och för de nya studenterna. Det är däremot inte vanligt förekommande och inbjudan att delta når inte heller ut till alla berörda. Denna institutions studenter inbjuds dock mer regelbundet till planeringskonferens inför en kurs. Tyvärr är det så att både de som deltog i kursen förra gången den gick och de som skall delta sällan nås av inbjudan till planeringskonferensen.

Dagny, år 3: *Vi har ju också blivit inbjudna till kursplanering då när kursen går igen så är vi välkomna att vara med vi som gått den innan. Det har känts väldigt bra.*

Disa, år 2: *Det syns ju aldrig när planeringsmötena är så dom missar vi lätt. En bättre kallelse vore bra.*

4.2.5 Kursvärderingars meningsfullhet

Samtalen med studenterna visar att de i de allra flesta fall upplever kursvärderingar meningsfulla. Det de anger vara meningsfullt sammanfaller ofta med de uppfattningar som studenterna anger vara syftet med kursvärderingar vilket be-lysts i avsnittet om kursvärderingars syfte. Vidare lyfter några fram att meningsfullheten återfinns i möjligheten att uttrycka sin åsikt. Andra anger inte bara en utan flera orsaker till att de upplever kursvärderingar meningsfulla, från betydelsen av att som enskild student ha en väg att uttrycka sin åsikt till kursvärdering som ett verktyg för att öka kvaliteten.

Fia, år 1: *Ja, det är jättemeningsfullt att vi får säga vad vi tycker och det betyder något. Det är ju jätteviktigt för självkänslan.*

Erik, år 2: *Det är oerhört viktigt med kursvärderingar för det är ju det stället som studenter kan klaga om dom inte är nöjda med någonting. Dom som inte vågar gå till läraren eller nån. Det handlar om att höja kvaliteten i utbildningen också. Det är därför studentinflytande är viktigt, inte för att jag som student ska få påverka. Utan det skall bli bättre till nästa år, det är det som är poängen.*

Dagny, år 3: *Men jag kan känna att kursvärderingar är bra för mig också. Om det är saker som jag är väldigt missnöjd med så är det bra att jag får göra mig av med det.*

De som inte anser kursvärderingar meningsfulla motiverar detta med att de inte får någon feedback. Om de inte får respons på sina åsikter känns det meningslöst att förmedla dem.

Cecil, år 2: *Man vill ju ha feedback det känns ju inte värdefullt annars. Varför skall jag göra den här kursvärderingen när ingen bryr sig – eller ens tittar på den.*

Sammanfattningsvis verkar det som att kursvärderingar är meningsfulla och genom att få återkoppling på vad som framkommit vid sammanställningen och vilka åtgärder man avser vidta utifrån kursvärderingen blir de än mer meningsfulla.

4.2.6 Svarsfrekvens och förslag till förbättring

Studenterna som deltar i samtalen anger att de i hög grad besvarar kursvärderingarna men intygar att svarsfrekvensen över lag är låg, vilket de menar har olika orsaker. En orsak är att studenterna inte upplever någon nytta med att göra dem eftersom åsikterna inte tas till vara, i alla fall nås inte studenterna av information om hur eller om de tas till vara. Någon av studenterna tar på sig själv ansvaret för att inte ha sökt den information som kanske har getts.

Birger, år 3: Jag har aldrig sett någon respons på kursvärderingar någonsin. Sånt existerar inte.

Britta, år 2: Nja, kanske dom ställde i ordning nån på WebCT det vet jag inte för jag har inte varit inne på kursen efter den var slut.

Ett förslag från studenterna för att komma till rätta med deras benägenhet att svara på kursvärderingarna är att man gör dem meningsfulla. Och meningsfulla blir de när studenterna upplever att deras åsikter tas tillvara, när det får återkoppling.

Fanny, år 1: Det skulle vara bra om lärarna arrangerar ett feedbackmöte med alla berörda.

Studenternas benägenhet att svara har, enligt dem själva, också sin förklaring i hur omfattande kursvärderingarna är. Det är alltså en fråga om att prioritera sin tid och om enkäten är alltför omfattande kan den bli bortprioriterad.

Charlotte, år 3: Om de är lite för långa. Ibland är dom 8-9 sidor med fyllerifrågor och då skriver man halva och sen orkar man inte.

Distributionsformen är en annan faktor som påverkar svarsfrekvensen i mycket hög grad. Studenterna vittnar om tekniska problem i samband med distribution. Flera av grupperna anger att kursen kommunicerar via en webbsida, t.ex. i WebCT eller Luvit. Dessa nätbaserade plattformar krånglar ibland, studenten kommer inte åt sidan hemifrån, det tar lång tid m.m. Detta i sin tur får till följd att studenten väljer att inte medverka i kursvärderingen.

Daniela, år 2: Ja, fast nu det sista har den legat på Luvit, och det har blivit att man inte har...jag har inte gått in för det har inte gått.

Dagmar, år 3: Nej, jag har inte heller kommit in och inte kunnat svara.

Carl, år 1: Vi hade en enkät som vi fick via dator som vi skulle skriva ut själva och fylla i och lämna in. Där var det 3 procent svarsfrekvens. Man skall inte behöva anstränga sig, papperet skall komma till en.

Ett par åtgärder som, enligt de studerande, skulle förbättra svarsfrekvensen och höja meningsfullheten är att tidigt i utbildningen informera om syftet med och vikten av kursvärderingar och också synliggöra kopplingen till målen i kursplanen menar de intervjuade.

Fanny, år 1: Det är så svårt när man är ny att veta till exempel hur man läser en kursplan och veta vad är det för examinationsform. Det är svårt, hela den grejen också att man kan påverka och att man får det.

De intervjuade menar att genom en hög svarsfrekvens får lärarna ett bättre statistiskt underlag för sammanställning och för att ge feedback. På så sätt tror studenterna att det också blir mer meningsfullt för lärarna att såväl sammanställa som att återkoppla och därmed blir återkopplingen också mer frekvent.

Många av studenterna tycker att kursvärdering kan vara obligatoriskt eller i alla fall schemalagda och då gärna ihop med annan undervisning. Allt göra det enkelt för alla studenter är att delta själv och därmed öka svarsfrekvensen. Många efterfrågar också muntlig dialog.

Disa, år 2: Jag vill nog också ha en muntlig dialog ihop med den skriftliga om kursen. Helst med alla om det går att ordna.

Att ha tillgång till kursvärderingsfrågorna under hela kursen är något som framhävs i flera sammanhang, dels av dem som har erfarenhet av det, dels av dem som upplever det stressande att svara snabbt på en enkät. En student löser det själv genom att göra kontinuerliga anteckningar under kursens gång oberoende av om hon har kursvärderingsfrågorna eller ej.

Öppna frågor i kursvärderingarna och mer dialog är också förbättringsåtgärder som studenterna pekar på.

5 DISKUSSION

Syftet med den här studien har varit att identifiera och synliggöra orsaker till att studenter inte svarar på kursvärderingar i någon högre utsträckning. Genom ett sådant synliggörande hade jag förhoppningar att få förslag på relevanta förbättringsåtgärder. Jag ville också ta reda på hur studenter uppfattar meningsfullheten med kursvärderingar eftersom mina aningar redan från början var att studenter inte är benägna att svara för att de inte upplever dem meningsfulla. I mitt inledande resonemang lyfte jag fram delaktighet som ett av syftena med kursvärdering men jag uttryckte också min osäkerhet på om det verkligen är genom dessa som studenter upplevde att de är delaktiga i planeringen av sina studier. Jag inleder mitt diskussionsavsnitt med en metoddiskussion och har sedan valt att använda några av mina preciserade frågeställningar som grund för rubrikerna i min resultatdiskussion.

5.1 Metoddiskussion

Studien är dels gjord genom en enkät dels genom fem fokusgruppssamtal och två individuella intervjuer.

Så här i efterhand kan man ifrågasätta meningsfullheten med den inledande enkäten. Det ursprungliga syftet var att få en övergripande uppfattning av om studenterna uppfattar kursvärderingar meningsfulla och i vilken utsträckning de deltar i kursvärderingar. Jag ville också få ett underlag för mitt val av deltagare i fokusgrupperna. Trots oerhört låg svarsfrekvens gav mig enkätresultatet viss jämförande data som styrker fokusgruppssamtalens resultat vilket jag återkommer till i resultatdiskussionen. Att använda enkätstudiens resultat som underlag för val av studenter till fokusgruppssamtalen fick inte den effekt jag väntat mig eftersom det inte utmejslades specifika grupper utifrån resultatet. Istället ledde mig resultatet fram till valet att göra ett slumpmässigt urval. Trots bristande användbarhet, sett med min pragmatiska blick, kan jag ändå konstatera att genomförandet av enkäten gett mig själv kunskap om webbaserad enkät som undersökningsform. Att genomföra en studie via webben har gett mig mod och viss förmåga att använda metoden i kommande undersökningar. Förutsättningen är dock att jag hittar effektiva ”morötter” som leder till en tillförlitlig svarsfrekvens.

Valet av fokusgrupp som undersökningsmetod, utifrån att jag ville förstå likheter och olikheter i uppfattningar, upplever jag var ett riktigt val. Atmosfären i gruppssamtalen var genomgående tillåtande och öppen. Samtalen gav också deltagarna många tillfällen till reflektion över andras synpunkter. Gruppdiskussionerna synliggjorde och lyfte också aspekter och frågor som jag inte tänkt på tidigare vilket också är Wibecks (2001) erfarenhet.

Det slumpmässiga urvalet blev, som framgår av beskrivningen av undersökningens genomförande, inte slumpmässigt. Då urvalet i hög grad avgjordes utifrån studenternas intresse kan man anta att de studenter som deltog i undersökningen möjligen är något speciella. Studenterna som deltog i samtalen kan därmed heller inte sägas vara representativa för den totala studentpopulationen vid lärosätet. Däremot innehöll samtalen information som kan anses representera de flesta studenterna vid lärosätet. Med det menar jag att det som framkom inte alltid var studentens egen åsikt utan samtalsklimatet var sådant att deltagarna gärna redogjorde för studiekamraternas uppfattningar och förhållningssätt till kursvärderingar. Dessa redogörelser är visserligen utsagor i andra hand vilket kan innebära både missuppfattningar och vanföreställningar men som ändå representerar en form av kollektiv uppfattning. Hade jag från början vetat om svårigheten med att rekrytera deltagare till fokusgruppen kanske mitt val av ansats ändå fallit på den fenomenografiska men därom vet jag inget med säkerhet.

Validiteten i min studie eftersträvar jag genom att så troget som möjligt återge den bild som studenterna beskrev under samtalen. I en kvalitativ studie är målet att studera människors konstruktion av verkligheten. Det har jag försökt återge genom att använda mig av citat ur studenternas utsagor. Jag har också, framförallt i inledningen av denna rapport, öppet försökt redovisa min förförståelse för det studerade.

Vad gäller reliabiliteten finns det, som jag ser det, vissa problem med att upprepa studien. De som deltog i fokusgruppssamtalen skulle troligen återge sina uppfattningar om kursvärderingar på samma sätt utifrån samma frågeställningar men eftersom det gått en tid mellan samtalen jag genomförde och eventuellt nya samtal har säkert studenterna mött nya situationer med kursvärderingar och därmed också förändrat sin syn på dem. Flera av studenterna är heller inte studenter längre varför en upprepning av studien skulle innebära att nya studenter deltar i fokusgrupperna. Det finns ju också alltid en risk för ett annat resultat då intervjuaren/moderatoren är en annan och har annan förförståelse för innehållet i samtalen.

Den strukturerade form av fokusgrupp som jag tillämpade med förberedda frågeställningar och diskussionsområden har hjälpt mig att strukturera materialet under analysfasen. Redovisningen av mina tolkningar har, för mig, en konsekvent struktur med utgångspunkt i studiens syfte. Det redovisade resultatet består till stor del av studenternas egna ord. Min uppgift har varit att synliggöra helheter och delar och skapa struktur för både mig själv och läsaren. I resultatet kan man se de olika rubrikerna som helheter och studenternas olika uppfattningar som delar. Under analysfasen har alla gruppernas utsagor tillsammans utgjort en helhet och de enskilda individernas delar. En växelverkan mellan helhet och delar har lett mig fram till det redovisade resultatet.

För att respektera informanterna och bevara anonymiteten valde jag att redovisa resultatet med fingerade namn och utan uppgifter om institutions- eller programtillhörighet. Jag valde också att i redovisningen av fokusgruppsstudien, koda institutionerna så att det inte uppenbart framgår vilken institution som avses. I resultatredovisningen av enkäten valde jag däremot att redovisa institutionerna öppet då jag bedömde att uppgifterna på intet sätt kan skada institutionen. Min bedömning är att detta förfaringssätt trots det sammantaget leder till acceptabelt anonymitetsskydd.

Även om jag själv upplever fokusgrupp lämplig som undersökningsmetod finns det med all säkerhet andra metoder som hade varit lika lämpliga eller lämpligare för min studie. Ett argument som kan användas mot valet av fokusgrupp framför ett val av individuella intervjuer är att fokusgruppen inte ger samma djup i resultatet (Bloor m.fl., 2001). Däremot framgår det av samma källa att fokusgruppsamtalen kan ge en större bredd än individuella intervjuer vilket kan tyckas vara en fördel för just denna studie. Det var också möjligheten att få pröva fokusgrupp som metod som avgjorde valet av den hermeneutiskt inspirerade ansatsen.

En annan osäkerhet med tillförlitligheten, av empirin, är att om moderatorn styr gruppen för mycket finns det en risk att moderatorns förförståelse fortplantar sig till gruppmedlemmarna. Den risken föreligger, som jag ser det, även i en individuell intervju. Dock tror jag att en moderator bara genom att vara medveten om risken har stora möjligheter att minska den. I den föreliggande studien valde jag att använda en strukturerad intervjuguide vilken var ett stöd för mig att undvika att tala om min egen förförståelse. Om man vill vara helt fri från risken att påverka målgruppen i en studie skall man välja en metod där forskaren inte träffar målgruppen, varken personligen, via telefon eller via något annat kommunikationsmedel.

5.2 Resultatdiskussion

Det är inte helt enkelt att dra slutsatser av ett så komplext fenomen som jag anser att kursvärderingar är trots att de här endast ses ur ett studentperspektiv. Med komplext menar jag att studenterna betraktar kursvärderingar ur många olika perspektiv och att kursvärderingar kan ha olika betydelse för olika personer. Komplexiteten finns också i att kursvärderingar kan ha olika betydelser samtidigt för samma personer, och dessa kan dessutom vara både kända och okända för personen i fråga. Resultatet av mitt försök att reda ut begreppen angående kursvärderingars meningsfullhet för studenter kan betraktas mer som en mönsterväv eller som något som man kan betrakta genom ett raster av olika aspekter än som något helt och välformat. Utifrån detta har jag dock förhoppningen att mitt resultat skall komma till någon nytta både för mig själv och för andra.

De aspekter som jag behandlar i de kommande avsnitten är svåra att särskilja från varandra och blir således synliggjorda på flera ställen men min avsikt är att i varje avsnitt framförallt lyfta en dimension av dem.

5.2.1 Låg svarsfrekvens

I min studie lyfter studenterna fram några konkreta orsaker till att de inte deltar i/svarar på kursvärderingar. Studenterna menar bland annat att det ofta är organisationsproblemen som är orsak till låg svarsfrekvens. Distributionen sker ofta via dator och om de plattformar som används inte fungerar vid tillfället för kursvärderingen tvingas studenten att avstå. Detta är ett logistikproblem som självklart bör elimineras om man eftersträvar en hög svarsfrekvens.

Många av studiens studenter anger också kombinationen kursvärdering och examination som en anledning till låg svarsfrekvens och därtill mycket otillfredsställande, dels för att de anser att det känns väldigt omotiverat att svara på en kursvärdering när allt fokus ligger på examinationsuppgiften dels för att de anser att kursen bör vara avslutad, de behöver känna till examinationsresultatet, innan de svarar på en kursvärderingsenkät. Att delta i en kursvärdering innan man som student har erfarenhet av examinationen och ser om man uppnått kursens mål förefaller inte poängfullt. Som lärare ser inte heller jag ett värde i en kursvärdering som ger mig studenternas uppfattning om endast en del av kursen. Dessutom, menar jag, minskar kursvärdering före examination möjligheterna för studenten att ”få syn på” sitt eget lärande. En av kvalitetsaspekterna i Högskolereformen 2007 (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006) är just kopplingen mellan mål och examinationsformer vilket också skall vara synligt i kursplanerna.

Den orsak som studenterna anger som mest avgörande för deras obenägenhet att svara är att de inte upplever att de får återkoppling på sina synpunkter. Att otillräcklig feedback är en orsak till att studenter inte deltar i kursvärderingar framgår också av de flesta liknande studier som gjorts tidigare. Bl.a. visar STUG-projektet (Balke, 2001) på ett sådant resultat. Där kopplas den bristande svarsbenägenheten till bristande inflytande, studenterna menade där att de inte såg några förändringar i kurserna utifrån de synpunkter som framkommit. Inte heller hade de erfarenhet av att diskutera kursvärderingsresultaten med lärarna. Liknande synpunkter framförs i fokusgrupperna i min studie. Vid vårt lärosäte ingår återkoppling som en komponent i kravet på kursrapportering och därför är denna utsaga särskilt intressant.

Samtidigt upplever jag över lag att studenterna är väldigt osjälviska i sin förklaring till varför de deltar i kursvärderingarna, de visar, som tidigare angetts, att de har stor förståelse för att det inte kan ske speciellt stora förändringar i den kurs som de själva deltar i men att de gärna deltar i kursvärderingar till förmån för de

studenter som kommer att delta i kursen efter dem. Det är således inte förenat med ett behov att förändra för egen del som skapar behov av feedback. Generellt sett innebär ett sådant förhållningssätt att när kursvärderingen avser att förbättra kvaliteten visar studenterna på ett solidariskt och därmed också realistiskt förhållningssätt. När de då inte får respons på att deras åsikter kommer att beaktas eller ej, känns det meningslöst att framföra dem menar de. Även om feedback som aspekt på den komplexa problematiken med kursvärderingar inte på något sätt ensamt kan betraktas som avgörande för svarsfrekvensen tror jag det är en kärnfråga som måste lyftas upp som en kvalitetsaspekt i högre utbildning.

K-A Nilsson(1998) menar att marknadstänkandet satt studenten i kundrollen. Detta kanske är särskilt tydligt då det gäller kursvärderingar. Han menar att bilden av studenten som högskolans kund inte är bra eftersom ju lärande inte innebär konsumtion utan kunskapsproduktion; att lära är att "producera" sin egen kunskap. Att betrakta kursvärderingar som ett verktyg för det egna lärandet tycker jag skall vara centralt i förhållningssättet till kursvärderingar så att både lärare och studenter utnyttjar kursvärderingsprocessen för ökat lärande såväl ur studentens individuella perspektiv som i lärarens mera kollektiva.

Tilläggas bör att när det gäller feedback på kursvärderingar är heller inte formerna för återkopplingen en oväsentlig aspekt. I dag förekommer hinder för återkoppling som är av rent teknisk art, t.ex. det exempel som återges i resultat där studenterna erbjuds återkoppling via en pärm och där sammanställningarna oftast är borta när studenterna söker dem vilket upplevs vara en bristfällig form. Återkopplingar via plattformar upplevs också ofta som bristfälliga då de är förenade med tekniska problem. Dels förklaras problemet med bristande åtkomst över nätet dels med att tillträdet till plattformens arean nekas efter en viss tid vilket innebär att studenterna inte får tillgång till sammanställningar som lärarna i god tro lägger ut på kursarean. Det är således inte, i dessa båda fall, frågan om brist på återkoppling utan på en bristfällig sådan som i förlängningen påverkar svarsbenägenheten. Och vari ligger då skillnaden mellan bristfällig och tillfredsställande? Är denna upplevelse helt knuten till individ eller kan den betraktas genom ett mera kollektivt raster? Svar på dessa frågor skulle med all sannolikhet ge ytterligare perspektiv på kursvärderingar.

Bristen på variationen i formerna för kursvärdering anges inte explicit utgöra anledning till låg svarsfrekvens men kan mycket väl vara det. Studien visar att den mest frekventa formen är individuella skriftliga enkäter som skall fyllas i och lämnas in i pappersform medan studenterna t.ex. ofta efterfrågar en muntlig dialog. En tänkbar orsak till att studenterna struntar i att svara på enkäterna kan utifrån ett sådant perspektiv vara att de upplever att det går slentrian i att genomföra kursvärderingar och att de då tappar sitt värde. Jag baserar mitt antagande på att studenterna anger att enkätfrågorna ofta är standardiserade och att frågor-

na inte alltid appellerar till den aktuella kursen eller att svarsalternativen ofta är bristfälliga. Ytterligare argument för mitt antagande är erfarenheter sådana som t.ex. studenten Fia, då hon säger ”att lärarna ibland är lite lata och bara tar den där blanketten och då blir det ibland lite fel som på våra kreativa kurser när frågan om litteraturen kommer upp och så har vi inte haft någon litteratur”. Jag tycker också att en annan student, Diana ger mig stöd för min uppfattning att större variation av formerna för kursvärdering skulle innebära högre deltagande när hon berättar att de ”...har haft så man i studiegruppen utvärderade så, det var enklare liksom och då fick man verkligen diskutera det”. Jag upplever inga svårigheter med att föreställa mig hur en student kan uppleva meningslöshet med sitt deltagande i kursvärderingar utifrån dessa perspektiv. Det kan också vara så att den muntliga dialogen innebär en direkt återkoppling som studenterna uppskattar sett utifrån den trend mot fokus på individen som jag berört tidigare.

5.2.2 Delaktighet

När det gäller delaktighet visar studien på en mångfald då studenterna definierar delaktighet olika. I princip skiljer de på delaktighet och studentinflytande, där delaktighet står för reellt individuellt inflytande i de egna studierna och studentinflytande står för de formella påverkansvägarna med studentrepresentation i beslutande och rådgivande organ vid lärosätet. Ett liknande resultat fick Persson (1998) i undersökningen vid sociologiska institutionen i Lund. Hans resultat visade dessutom på en motstridighet där endast en femtedel vill ha möjlighet att i hög grad kunna påverka sina studier samtidigt som det finns ett ökande missnöje med den bristande förekomsten av dessa möjligheter. Denna motsägelsefullhet förklarar Persson med det starkt framväxande massuniversitet som gör studenterna starkt konkurrensmedvetna vilket leder till ett individualistiskt perspektiv på den egna studiesituationen. Att påverka genom att tala direkt till läraren innebär både att påverka och att lansera sig som student vilket kan vara förklaringen till det svagare intresset för att kollektivt påverka genom ombud menar Persson. Denna tolkning stämmer inte till fullo med resultatet i föreliggande studie där studenterna mycket tydligt redogör för sitt kollektiva ansvar då de säger sig se kursvärderingar i ett långsiktigt perspektiv där den egna kursvärderingen syftar till att påverka kvaliteten i kommande kurser. Däremot visar också denna studie på studenternas behov av att bli sedda men de betonar samtidigt att kursvärderingar inte är vare sig den enda eller den främsta vägen för delaktighet och möjlighet att påverka. Att ha en kontinuerlig dialog med lärarna är i stället ett exempel på vad studenterna anser vara en bättre väg för reell delaktighet.

Att dra in studenterna mycket mer som medaktörer i utbildningen och låta dem ha ett eget ansvar för inlärningsprocessen lyfter Tham (2000) fram i sitt resonemang om demokrati i högre utbildning. Att det borde vara så är något som studenterna helt instämmer i. Däremot visar både min och andra undersökningar att detta inte har lyckats vilket Tham adresserar till hur lärarna lägger upp undervis-

ningen och deras förhållningssätt. Som jag ser det är förklaringen till att man inte lyckats med denna demokratiska ansats mera mångfacetterad än så. Bland annat visar föreliggande studie på att en orsak till bristande dialog med lärarna är studenternas upplevelse av att inte bli hörda. Förklaringar till det, som man kan tycka, bristande engagemanget som framkommer är att studenterna inte fått gehör för sitt tyckande och därför valt att ställa sig utanför men också att de inte upplever att en eventuell förändring kommer dem själva till godo. Ytterligare en förklaring som ges är att studenterna inte gett sig själva en chans att upptäcka att ju mer man engagerar sig, ju mer man är delaktig, desto mer har man möjlighet att påverka. Det kan utifrån den sista förklaringen vara så att studenterna omedvetet håller sig borta från möjligheten att påverka till förmån för andra aktiviteter.

5.2.3 *Meningsfullhet*

Det resultatet visar avseende kursvärderingars meningsfullhet är bland annat att studenternas uppfattning av kursvärderingars meningsfullhet tenderar att avta med studietidens längd. Om denna uppfattning bottnar i brist på delaktighet och brister i bemötandet från lärarna har jag inte mycket belägg för men en av anledningarna till att studenterna inte deltar i kursvärderingar anges vara meningslösheten. Med det menar studenterna bland annat att lärarna inte beaktar synpunkter eller sammanställer resultatet om svarsfrekvensen är för låg. Sådan information leder, som jag ser det, till en självuppfyllande profetia; studenter vet att lärare inte ”bryr sig” om inte tillräckligt många svarar, deras erfarenhet är att få studiekamrater svarar, därför svarar de inte heller och läraren ”slipper” sammanställa kursvärderingarna och beakta inkomna synpunkter. Ett sådant resonemang kan överskugga hela syftet med kursvärderingar antingen man har för avsikt att förbättra kvaliteten eller göra studenterna mer delaktiga eller både och. Det innebär också ett respektlöst förhållningssätt mot de studenter som faktiskt deltagit i kursvärderingen och framfört sina synpunkter. Med andra ord skulle deras synpunkter vara mindre värda för att deras medstudenter inte deltagit i kursvärderingen. Utifrån mitt perspektiv är det, om inte brister i förhållningssättet till studenterna, så i alla fall ett tecken på att kursansvarig inte har samma syfte med kursvärderingen som vårt lärosätes kursvärderingspolicy har. Kanske det rent av är så att kursvärderingen genomförs för att ”uppfylla förordningstexten” vilket var ett av de syften som studenterna angav vid fokusgruppsamtalen. Att orsaken till låg svarsfrekvens bottnar i bristen på meningsfullhet förstärks av enkätstudiens resultat som visade på ett samband mellan meningsfullhet och svarsbenägenhet.

En annan fundering jag har när det gäller meningsfullheten med kursvärderingar, och som förstärker min uppfattning om komplexitet, är om det är så att studenter på ett idémässigt plan tycker att kursvärderingar är meningsfulla men att de inte tycker att de är det i realiteten. Någon student tycker emellertid att själva

processen gör kursvärderingar meningsfulla: ”...väldigt missnöjd med så är det bra att jag får göra mig av med det” och någon annan anger kursvärderingen som betydelsefull för den egna självkänslan. Ändå är det själva resultatet och feedbacken på det som lyfts fram när studenterna beskriver meningsfullheten. Ur mitt sätt att tolka dessa utsagor behöver inte feedback vara en förutsättning för att kursvärderingar skall upplevas meningsfulla men jag upplever att studenterna är omedvetna om att de betraktar kursvärderingar ur olika perspektiv och i de olika perspektiven lägger olika värdering på kursvärderingar. Mitt resonemang leder mig fram till vikten av att tidigt föra en dialog om syftet med och betydelsen av kursvärderingar samtidigt som jag upplever att studenterna tycks ha syftet och vikten klart för sig vilket studenterna också framhåller.

Ett resonemang som för mig bidrar till att skapa reda i den komplexitet som jag upplever att studenters syn på kursvärdering och dess meningsfullhet utgör är Antonovskys (1991) förklaring på komponenten meningsfullhet i hans beskrivning av KASAM (känsla av sammanhang) där han menar att för att uppleva meningsfullhet krävs medbestämmande i en komplex delaktighetsskapande process t.ex. i en arbetsgrupp eller som medlem i ett politiskt parti, i syfte att uppnå konsensus.

Antonovskys förklaring till meningsfullhet förstärker vikten av att få studenterna att utnyttja sina möjligheter till delaktighet i sin studieprocess. Obligatoriskt deltagande i kan motiveras ur såväl delaktighetsaspekten som kvalitetskontrollaspekten. ”Tvånget” är heller inte en orimlig tanke då det tydligt framgår att studenterna i princip inte har något emot att kursvärderingar är obligatoriska vilket i sig innebär att studenterna frånhänder sig möjligheten till inflytande över att betrakta kursvärdering som en väg till delaktighet eller ej.

5.2.4 Förslag till förbättringar

Studenternas förslag för att öka meningsfullheten och framförallt svarsbenägenheten bland studiekamraterna har för mig en innebörd som har med respekt att göra. Dilemmat som uppstår när de, i samband med examination, får en kursvärderingsenkät förelagd sig samtidigt som de förväntas visa den kunskap de inhämtat upplevs som respektlöst mot dem som individer. De menar att en naturlig följd blir att de besvarar enkäten ofreflekterat och under stress alternativt inte besvarar den alls till förmån för koncentration på huvuduppgiften, att prestera ett gott resultat på examinationsuppgiften. En förbättringsåtgärd är alltså att genomföra kursvärderingen vid ”rätt” tidpunkt. När det är en kursvärdering av formativt slag bör den ligga så i tid att det finns rimlig chans att förändra något i pågående kurs. När det är en kursvärdering av summativ karaktär, då man vill kontrollera resultatet, få studenternas uppfattning om helheten, anser jag, och också studenterna i min studie, att kursens alla moment måste vara genomförda. Däremot skall man inte vänta alltför länge med en kursvärdering eftersom stu-

denterna då riktar sin fokus på den nya kursen och lämnar den genomförda bakom sig. Ett möjligt alternativ om man tillämpar enkätform är, som jag ser det, att inlämnandet av kursvärderingen skall ha ett slutdatum och att återkopplingen sker inom ramen för nästa kurs, alltså att det ständigt finns ett inslag i varje kurs för återkoppling från föregående kurs. Ett annat alternativ är att inleda nästkommande kurs med en muntlig uppföljning och återkoppling. Det viktigaste är att kursledaren/kurslaget besvarat frågan om kursvärderingens huvudsakliga syfte. Det avgör också vilken form för kursvärdering som bör tillämpas.

En tänkbar slutsats av studenternas utsagor kan vara att valet av kursvärderingsform först och främst bör ske utifrån vad man vill ha svar på men också utifrån vilken målgrupp man har. Till exempel är storleken på grupp en aspekt som är avgörande för vilken metod man väljer. Om kursdeltagarna är många måste hänsyn tas till vilka resurser som krävs för att genomföra, sammanställa och analysera kursvärderingen. Om kursen ges på helfart eller halvfart, på campus eller på distans kan också ha betydelse när man väljer form. Möjlighet till muntlig kommunikation är en annan aspekt som i vissa fall, och som tidigare nämnts, kan vara av stor betydelse och om kursen är en återkommande kurs eller en uppdragskurs som bara ges en gång påverkar också valet av kursvärderingsform. Med detta vill jag framhålla vikten av att man som ansvarig för kursvärderingen gör ett medvetet val utifrån det man vill ha svar på vid just det tillfället. Jag är också av den uppfattningen att en variation av utvärderingsmetoder medverkar till att undvika att kursvärderingar blir en slentrianmässig rutin och inte ett aktivt redskap för lärande, utveckling och kvalitetssäkring. Nilsson (1998) ger mig stöd för uppfattningen att en kursvärdering näppeligen kan standardiseras. En av Nilssons diskussionspunkter inför val av form är att "kursvärderingar skall betraktas som dialoger om lärandet" vilket ger mig associationen att kursvärderingen bör vara formativ både för student och för lärare. I föreliggande studie verkar de kursvärderingar som genomförs oftast genomföras som avslutning på en kurs vilket gör dem till summativa ur kursens studenters synvinkel d.v.s. de bedömer värdet av något som redan genomförts. För läraren kan däremot utvärderingen av kursen vara av *formativ* karaktär, d.v.s. syftet är att undersöka behov av förbättringar inför nästa gång. I detta resonemang har jag fokus på kvaliteten, på om kursen har uppnått det mål den avsåg. Om jag däremot sätter fokus på studentens läroprocess kan även en kursvärdering av summativ karaktär vara formativ för studenten. Jag menar att hon/han kan dra nytta av sina reflektioner inför fortsatta studier och medvetet förändra och/eller utveckla hur hon/han tar till sig kunskap och uppnår de mål som eftersträvas.

Förbättringsåtgärderna som studenterna föreslagit avser främst just den avslutande värderingen av en kurs. Någon enda student lyfter dock sitt eget lärande i relation till kursvärdering och menar att om man synliggör målen med kursen för sig själv redan från start medverkar det till att man blir medveten om sitt eget

lärande, man följer sin lärprocess medvetet. Det stämmer med de argument som Larsson & Ahlberg (2003), McKeachie (1999) m.fl. anger för formativ kursvärdering, en kursvärdering där läraren aktivt lyfter frågan om studentens lärande under kursens gång. Att alltid inleda en kurs med en diskussion om målet med kursen och därmed medvetandegöra studenten om betydelsen av att reflektera över sitt eget lärande är en förbättringsåtgärd som avsevärt skulle höja kvaliteten i högre utbildning.

Studenterna i studien skulle också gärna se att kursvärderingar innehöll frågeställningar och svarsalternativ som är relevanta och appellerar till kursen i fråga. Alltför ofta är frågorna standardiserade eller för vida i sin karaktär vilket gör dem svåra att besvara anser studenterna. Det medför i sin tur att utrymmet för egna kommentarer lätt blir fyllt och svarsalternativen lämnas därhän vilket får konsekvenser för sammanställandet då det kräver mer resurser att sammanställa enkätsvar med öppna svar. Det kan säkert också upplevas som att kursvärderingsresultatet förlorar i objektivitet. Om det nu är som studenterna säger, vilket jag inte undersökt, ser jag en klar förbättringsåtgärd i att öka kompetensen bland lärarna avseende både kursvärdering generellt och frågekonstruktion specifikt. En sådan förbättringsåtgärd kan bidra till att öka såväl svarsfrekvensen som kvaliteten på kursvärderingarna.

Vikten av kunskap om varför man gör kursvärderingar, både ur lärarperspektiv och ur studentperspektiv kan inte nog betonas. Syftet med kursvärdering och att medvetandegöra studenterna om att medvetenhet om det egna lärandet påverkar lärandet kan med fördel utgöra en punkt på agendan när studenter börjar sin utbildning vid landets lärosäten. Åtgärden är högaktuell utifrån Högskolereformen 2007 (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006) som innebär ett paradigmskifte där vi går från lärarfokus till lärandefokus i högre utbildning. Rent administrativt förväntas det bli synligt i kursplanernas målformuleringar men för att det skall få genomslag krävs att alla som medverkar i högre utbildning anammar ett förhållningssätt där resultatet av studentens lärande är centralt, alltså vilka kompetenser studenten besitter efter avslutad kurs/utbildning. I detta förändringsarbete är kursvärdering ett viktigt verktyg men en av förutsättningarna är att lärare ser värdet i att tillämpa både summativ och formativ kursvärdering i syfte att öka både sitt eget och studenternas lärande. Om ett sådant agerande skall ha genomslagskraft krävs det naturligtvis också att studenterna medverkar och deltar aktivt i kursvärderingarna.

I ett resonemang om vilka åtgärder som kan medföra förbättringar i kursvärderingarna och också leda till högre svarsfrekvens måste man reservera sig. Även om de studerande gör en rationell beskrivning över hur det förhåller sig eller bör förhålla sig är det inte säkert att de agerar eller skulle agera lika rationellt även om de påtalade bristerna åtgärdas. Det kanske inte alls handlar om studentens

upplevda nytta utan om att studenten blir inbegripen i en dialog och att denna dialog fungerar "tvingande".

5.2.5 *Fortsatt forskning*

I den här studien hade jag redan från början för avsikt att synliggöra studenternas uppfattningar av kursvärderingar och dessas betydelse för deras studier, för kommande kurser och för deras känsla av delaktighet i sina studier. Jag valde medvetet att inte jämföra det perspektivet med lärarperspektivet men skulle naturligtvis vilja undersöka detta perspektiv mera ingående. Mitt främsta argument för en sådan studie är att jag vill ta reda på om lärarnas uppfattningar sammanfaller med eller skiljer sig från studenternas och om de gör det vill jag också veta på vilket sätt. Under senare tid har också Bolognaperspektivet blivit föremål för mitt intresse. Med det menar jag att lärare inom högre utbildning just nu är mycket upptagna av att förändra kursplanernas mål till "Learning Outcomes" och anpassa kursplanernas utförande till propositionen Ny värld – ny högskola som riksdagen till stora delar fattat beslut om och vars innehåll skall vara infört juli 2007. Denna stora förändring, som många anger som ett paradigmskifte, påverkar i hög grad genomförandet av kurser och då främst examinationsformerna som skall vara av sådan karaktär att det går att mäta/värdera studentens kunskande. Som jag ser det måste kursvärdering bli ett mycket betydelsefullt instrument för att landa rätt i denna förändringsprocess där studentens åsikter också måste vara oerhört centrala. En studie av lärarens syn på kursvärderingar skulle därför vara oerhört intressant att genomföra.

5.3 Slutord

Denna studie har inte satt fokus på någon enskild faktor som gör kursvärderingar mer meningsfulla för studenterna. Det finns inte heller ett enda syfte med kursvärderingarna. Samma mångfald möter mig när studenterna beskriver innebörden i delaktighet och redogör för sin upplevelse av delaktighet. Där framkommer det att ett verktyg bland många andra är kursvärdering men det visar sig också att det verktyget inte behöver ha någon koppling till upplevelse av delaktighet. Det kan ur studenternas perspektiv endast syfta till kvalitetskontroll.

Min slutsats blir alltså att kursvärderingar är ett komplicerat fenomen som inte låter sig förklaras med mindre än att låta det bli betraktat ur ett antal olika perspektiv. Med hjälp av Cardells (2001) definition av komplexitet kan man beskriva kursvärdering som något sammansatt där det inte räcker att beskriva varje del, utan man måste även skildra relationen mellan de olika delarna för att beskriva komplexiteten. Cardell menar att ju fler delar eller system en företeelse har och ju fler skiftande relationer som kan identifieras desto mer komplex ter sig företeelsen. När jag tar hjälp av Cardells beskrivning tänker jag bland mycket annat på studenternas beskrivning av reell och formell delaktighet och studenters individuella behov av att synas och höras kopplat till det kollektiva ansvaret

för kvalitet. Jag är inte säker på att jag lyckats beskriva kursvärdering ur ett studentperspektiv så ingående som Cardell uttrycker det men det är så jag upplever det.

Trots att resultatet i valda delar har stor överensstämmelse med vad andra tidigare har kommit fram till betraktar jag ändå mitt resultat som betydelsefullt och i viss mån unikt. Det gäller framförallt den komplexa bild som framträder när studenter beskriver såväl orsaker till varför de inte deltar i kursvärderingar som när de beskriver innebörder av delaktighet och meningsfullhet. Inte minst betydelsefullt är att företeelserna kan ha olika innebörd för samma student utifrån vilket perspektiv de betraktas. Resultatet är också betydelsefullt då det ger en bild av hur kursvärderingar upplevs vid Högskolan i Borås. En lokal bild av en situation är oftast mer motiverande än en generell när det gäller att skapa acceptans för en policy, i detta fall för kursvärdering, som formulerats av ledningen. Jag hoppas därför att mitt resultat skall vara användbart i ett fortsatt arbete med att utveckla kursvärderingsrutinerna vid mitt lärosäte.

Referenser

- Andersson, S. (1979). *Positivism kontra hermeneutik*. Bokförlaget Korpen.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Natur och kultur.
- Appelqvist, R. & Arvidsson, I. (2004). Kursutvärdering ett meningsfullt verktyg för delaktighet. I *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling – en antologi med exempel från 11 lärosäten*. Höskoleverket.
- Asplund, J. (1971). *Om undran inför samhället*. Argos förlags AB.
- Balke, G. (2001). *Vad tycker du om dina studier? Utvärdering av programutbildningar vid Göteborgsuniversitet*. STUG-projektet: Studerande vid Göteborgs universitet 2001:1.
- Balke, G. (2002). *Olika bakgrund – olika uppfattning? Programstudenter från hem med olika utbildningsbakgrund och deras bedömning av studierna och studiesituationen*. STUG-projektet: Studerande vid Göteborgs universitet 2002:2.
- Barbosa da Silva, A., & Wahlberg, V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I Starrin & Svensson (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.
- Bessman, M., & Mårtensson, D. (red). (1991). *Kursvärdering för ökad kvalitet. Vägledning och exempelsamling*. UHÄ: FoU-enhets skriftserie 1991:1.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publication Ltd, London.
- Borell, J., & Roxå, T. (2004) Användning av kursvärdering för pedagogisk utveckling vid Lunds tekniska högskola. Ur *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling – en antologi med exempel från 11 lärosäten*. Höskoleverket.
- Bron, A. & Lönnheden, C. (2005). *Lärande utifrån symbolisk interaktionism (red). Lärprocesser i högre utbildning*. Liber.
- Bron, A. & Wilhelmson, L. (red). (2005). *Lärprocesser i högre utbildning*. Liber.
- Cardell, G. (2001). *Trenätsmodellen Ett systemteoretiskt redskap för att beskriva helhet och komplexitet i pedagogisk praktik – exemplet värnpliktsutbildning*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Studies in Educational Sciences 42.
- Dahlberg, M., & Vedung, E. (2001). *Demokrati och brukarutvärdering*. Studentlitteratur
- Dahllöf, U. (1995). *Kvalitet och utvärdering i högskolan*. SULF skriftserie 12/95.

- Elzinga, Aant. (2004). *Vad är vetenskap?* Högskolan i Borås.
- Franke-Wikberg, S. (1992). *Utvärderingens mångfald*. Projektrapport 1992:4, UHÄ.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1994). *Etik: forsknings-etiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR).
- Högskoleverket. (1998). *Fortsatt granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor*. Det goda lärosätet, s 17-20. Högskoleverket 1998:21R. Fritzes.
- Högskoleverket. (2003). *Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald – en uppföljning av Högskoleverkets utvärdering 1999/2000*. Högskoleverkets rapportserie 2003:31R.
- Högskoleverket. (2004). *Nationella ämnes- och programutvärderingar. Anvisningar och underlag för självvärdering*.
- Jerkedal, Å. *Utvärdering – steg för steg, Om projekt och programbedömning*. Norstedts juridik AB.
- Jönsson, B. (2000). *Tio tankar om tid*. Brombergs förlag.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balans*. Studentlitteratur.
- Larsson, B., & Ahlberg, A. (2003). *Continuous assessment in engineering education; a pilot study*. Pedagogisk inspirationskonferens, Lund/LTH, Genombrottet.
- Lundmark, A. (2002). *Före detta studenters uppfattningar om sina studier och nyttan av dem i arbetslivet*. Delrapport från en uppföljningsstudie med ett urval av studenter som tagit en grundexamen vid Uppsala Universitet enheten för Kvalitet och utvärdering.
- Lönnheden, C. & Olstedt, E. (2005). Med erfarenhet som utgångspunkt. I Bron, A. & Wilhelmson, L. (red). *Lärprocesser i högre utbildning*. Liber.
- Malterud K. (1998). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Studentlitteratur.
- McKeachie, W. J. (1999). *McKeachie's Teaching tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, USA.
- Nilsson, K-A. (1998). *Kursvärdering – för studenternas medverkan i kvalitetsarbetet*. Utvärderingsenheten, Lunds universitet, rapport nr 98:202.
- Nilsson, K-A. (2003). *Enklare och nyttigare? : om metodiken för ämnes- och programutvärderingar*. Högskoleverkets rapportserie 2003:17R.

- Race, P. (1998). *The Lecturer's toolkit, a practical Guide to Learning, Teaching and Assessment*, Kogan Page Limited, Great Britain.
- Ramsden, P. (1986). Inlärningens sammanhang. Marton m.fl. *Hur vi lär*. Rabén Prisma.
- Sjöberg, U., & Wictor, E. (2004) Kursvärderingar som arbetsverktyg för ökad kvalitet. Ur *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling – en antologi med exempel från 11 lärosäten*. Höskoleverket.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I Starrin & Svensson (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.
- Starrin, B., & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur
- Studentkåren i Borås. (2003). *Synar.....kursvärderingar vid Högskolan i Borås eller...avsaknad av dem*.
- Tham, C. (2000). Högskolan – en demokratisk kunskapsmiljö? *Utbildning & Demokrati*, Vol 9, nr 1, s. 35-38.
- Tiger, G. (2004). Dialog mellan studenter och lärare; kontinuerlig kursvärdering genom träffar med grupprepresentanter. Ur *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling – en antologi med exempel från 11 lärosäten*. Höskoleverket.
- Torschach Gustafsson, I. (1996). *Kursvärderingar vid Göteborgs universitet – beskrivning och analys*. Göteborgs universitet.
- Trost, J. (1994). *Enkätboken*. Studentlitteratur.
- Utbildnings- och kulturdepartementet. (2006). *Förslag till författningsändringar med anledning av nyutbildnings- och examensstruktur*. Promemoria 2006-03-22.
- Utbildningsdepartementet. (1996). *Inflytande på riktigt Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén. SOU 1996:22.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Studentinflytande inom högskolan*. Ds 1998:51. Fritzes.
- Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Studentlitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur
- Åberg, J-O. (1997). *Det rationella och det legitima – En studie av utvärderingsars teori och praktik*. Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2001 årg. 6 nr 4 s 270-292.

Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Opublicerat

Johannesson, L., & de Rozario, C. (1997). *Skånemodellen/Göteborgsmodellen Utvärdering för kvalitet i gymnasieskolan*. Göteborgs utbildningsförvaltning, Göteborg.

Från webben

ENQA, Association for Quality Assurance. 2006-04-12 <http://www.enqa.net/>

Högskolelagen 2006-04-12 <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM>

Högskoleförordningen 2006-04-12

<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19930100.HTM>

Lundmark, A., & Strömberg, L. Några tankar om utvärdering. Uppsala Universitet. 2003-10-30 <http://www.uou.uadm.uu.se/kursvard/index.html>

Lunds Universitet. Utgångspunkter för kursvärdering. Utvärderingsenheten.Handledning – kursvärdering. 2004-01-23

<http://www.evaluat.lu.se/kutv/kutvB.htm>

Nyström, M. (2002). Hermeneutik. 2005-08-15

<http://infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000012.htm>

Persson, A. (1998) *Studentinflytande i massuniversitet – sammanfattning*. (Utkast juni 1998) Sociologiska institutionen, Lunds universitet. 2006-04-12 <http://www.evaluat.lu.se/overutv/rapporter/studentinflytande.pdf>

Regeringens proposition 1999/2000:28 *Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan* Prop.1999/2000:28. 2006-04-12

<http://www.regeringen.se/content/1/c4/27/50/3f8d4237.pdf>

SAOB, *Svenska akademins ordbok*. 2006-04-12

<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/index.html>

Vedung, E. (2004) *Utvärderingsböljans former och drivkrafter*. Uppsats presenterad på SVUF konferens 04-04-23,

http://www.svuf.nu/konferensen2004/papers/k3_evert_vedung.pdf

Bilaga 1

Till Studerande vid programutbildning vid Högskolan i Borås

I min iver att påverka min omgivning i att tillmötesgå dina behov och önskemål avseende din utbildnings innehåll och uppbyggnad vill jag ha din hjälp med att besvara några frågor. Det tar säkert bara någon minut av din tid – inga papper – inga brev – klicka bara på länken här nedan och fyll i formuläret.

Undersökningen ingår i min D-uppsats i pedagogik där jag vill studera nyttan med kursvärderingar och då speciellt ur studerandeperspektivet. Studien syftar till att utveckla kursvärderingsformerna inom högskolans utbildningar.

Tack för din medverkan!

Iréne Arvidsson
pedagogisk konsult
CLU
Högskolan i Borås

Jag studerar påprogrammet

Den senast avslutade kursen var:(namn, poäng)

Jag är man/Kvinna

Min ålder ??år

Hur meningsfull anser du kursvärderingen för den senaste kursen var?

inte alls	obetydligt	lite	mycket		
meningsfull	meningsfull	meningsfull	meningsfull	meningsfull	meningsfull

Kursvärderingen gjordes:

individuellt	individuellt	i grupp	i grupp	i grupp	web-baserad
skriftligt	skriftligt	skriftligt	skriftligt	muntligt	
på papper	via e-post	på papper	via e-post		

Besvarade du den senaste kursvärderingen?

ja nej

Finns det någon i din familj som också har studerat på högskola/universitet?

mamma pappa syskon vet ej

HÖGSKOLAN I BORÅS
CLU, Centrum för lärande och utbildning
Iréne Arvidsson

90 (94)

Till Studierektor el. motsvarande

Jag har en önskan om din hjälp. Det hela gäller en undersökning som jag gör inom ramen för mitt arbete med min D-uppsats. Jag har, under hösten 2003, skickat ut en enkät till studerande vid HB:s programutbildningar angående deras syn på kursvärdering. Tyvärr hade jag missat ett svarsalternativ, nämligen ”ingen kursvärdering har förelagts mig”. De studenter som ville haft det alternativet har inte kunnat besvara enkäten och innebär således ett bortfall i min studie. Det är bortfallssiffran som jag vill ha din hjälp att fastställa.

Bilagt detta brev finns listor på de kurser som din institution gett under hösten 2003. Jag skulle vilja att du svarar ja eller nej på frågan om kursvärdering är gjord och vilken form som tillämpades. Du behöver bara svara på programutbildningarnas kurser.

Sätt ja eller nej till vänster om kursens namn och, om du svarar ja, något av alternativen nedan till höger om kursens namn.

Individuellt	individuellt	i grupp	igrupp	i grupp	web-baserad
skriftligt	skriftligt	skriftligt	skriftligt	skriftligt	muntligt
på papper	via e-post	på papper	via e-post		

Återsänd därefter listorna till mig.

Tack snälla du för att du hjälper mig!

Iréne Arvidsson
pedagogisk konsult

HÖGSKOLAN I BORÅS
CLU, Centrum för lärande och utbildning
Iréne Arvidsson

Du är utvald!!

Du har blivit slumpmässigt utvald att delta i en studie av din uppfattning om kursvärderingar.

Jag arbetar som pedagogisk konsult vid Centrum för lärande och undervisning och håller samtidigt på med min D-uppsats i pedagogik. Jag vill veta hur meningsfulla kursvärderingar är för dig. Jag gjorde en enkätstudie med samma fokus i vintras och vill nu följa upp den med gruppintervjuer.

Jag har valt ut var 10:e student (var 5:e eller varannan om grupperna är mindre än 30) i ett program från respektive år 1, 2 och 3 vid varje institution vid HB och vill nu träffa er institutionsvis.

Här nedan ser du en förteckning över den tid som gäller för respektive institution. Vid en sådan här förhållandevis omfattande studie har jag ingen möjlighet att förändra tiden utan hoppas att du ställer dig välvillig till att prioritera en medverkan.

Du får denna inbjudan både via ett brev och via mail och **jag vill att du svarar oberoende av om du kan eller ej. Senast den 29 april vill jag ha ditt svar per mail.**

Intervjun kommer att genomföras i CLU:s studio på plan 6 i H-huset på Sandgärdet. Gruppintervjun kommer att pågå ca en timma. Den genomförs i samtalsform mellan er 5-9 studenter men naturligtvis har jag förberett frågor också. Ämnet är som jag nämnde i början, din upplevelse av hur meningsfull du tycker att kursvärdering är. Jag vill också få reda på varför du tycker som du gör och om du har några funderingar på förändrings-/förbättringsåtgärder när det gäller kursvärderingar. Jag vill också komma in lite på din uppfattning om studentinflytande och delaktighet.

För att jag skall kunna skilja er åt när jag bearbetar intervjun kommer en videokamera att stå på under intervjun. Kameran skall inte vara något störande moment, som jag ser det, och jag kommer endast att använda inspelningen för att särskilja vem det är som talar. Din identitet kommer på intet sätt att röjas i samband med redovisning av studien.

Att du ställer upp och medverkar är naturligtvis mycket betydelsefullt för mig men resultatet kan också bidra till att din och dina studiekamraters studietid blir mer meningsfull.

Fredag 7/5	9.00-10.30	Institutionen för pedagogik
Fredag 7/5	11.00-12.30	Institutionen för vårdvetenskap
Fredag 7/5	13.00-14.30	Institutionen Textilhögskolan
Måndag 10/5	9.00-10.30	Institutionen Ingenjörshögskolan
Måndag 10/5	11.00-12.30	Institutionen för data och affärsvetenskap
Måndag 17/5	13.00-14.30	Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap

Tack på förhand!
Iréne Arvidsson

Intervjuguide till fokusgrupper maj 2004

Öppningsfråga

Vilken utbildning och vilket år läser du?

Begreppsförklaring – kursvärdering – kursutvärdering

Introduktionsfrågor

Har ni kursvärderingar?

Vilken form av kursvärdering brukar ni ha?

Brukar du svara?

När görs kursvärderingen?

Hur är kursvärderingen upplagd?

När genomförs den, vem ansvarar, obligatorisk mm

Hur används kursvärderingarnas resultat?

Nyckelfrågor?

Upplever ni kursvärderingar meningsfulla?

När är de meningsfulla – varför då?

Vad innebär meningsfullhet för dig?

Vad har kursvärdering för syfte anser du?

(Individuellt – kollektivt – meningsfullheten i kollektivt)

Har du inflytande i dina studier? När i så fall?

Vad innebär studentinflytande?

Upplever ni att ni är delaktiga i era studier?

Vad innebär delaktighet?

Ibland talas det om studenternas ansvar för studierna, hur uppfattar ni det?

Tror ni det har samma innebörd när lärare använder uttrycket?

Vilket bemötande får ni av lärare/personal?

Hur tror ni lärarna ser på er som studenter? Hur ser ni på dom?

Hur skulle ni vilja beskriva relationen till lärarna?

Avslutning

Trivs ni – är det ett gott studieklimat?

Om det finns ett missnöje:

Hur skulle du vilja att kursvärderingar genomförs för att de skall bli meningsfulla?

Sammanfattning

Har du något ytterligare att säga angående kursvärdering?

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.
9. Arvidsson, I., & Jämsvi, S. (2007). *Implementering av policy låter det sig göras? – en reflektion över två exempel vid Högskolan i Borås*. Rapport nr 9, 2007.