



Universitetspedagogiskt centrum

Kursvärdering

Utveckling, pedagogiska redskap, studentinflytande

Stefan Ekecrantz

UPC-rapport 2007:3

Innehåll

Inledning	3
Utvärdering eller kursvärdering?	3
Mäter vi det vi tror att vi mäter?	3
Hur säker är vår mätning?	3
Utnyttja det studenterna är experter på	4
Formativa och summativa kursvärderingar	4
Några kritiska röster om kursvärderingar	4
Kursvärderingar som organisationsritual	4
Kursvärdering som pedagogiskt motstånd	5
Att formulera sina syften och mål	5
För vem, och för vad? Intressenter och syften	6
Ingångsvärden, processen eller resultatet?	7
Tolkning och analys av resultaten	7
Ska alla svar tolkas lika?	8
Dåliga eller kritiska omdömen	8
Konstruktiv kontra destruktiv kritik	8
”Hur jag än gör blir de aldrig nöjda...”	9
Hur ska resultaten sammanställas?	9
Att utforma en kursvärdering – praktiska råd	10
Kvantitativa svarsalternativ eller fritext?	10
Öppna eller slutna frågor?	11
Formulärets layout och utseende	11
Bortfall som praktiskt problem	12
Forskning och handbokslitteratur	13
Begrepp och litteratursökning	13
Handböcker kontra forskning	13
Noter	14
Referenser	15

Inledning

Utvärdering eller kursvärdering?

"Kursutvärdering" är ett vedertaget begrepp i högre utbildning. I högskoleförordningen och många andra sammanhang används emellertid numera istället begreppet "kursvärdering". Syftet är att reservera utvärderingsbegreppet för mer övergripande utvärderingar av kurser, utbildningar och lärosäten som görs i olika sammanhang. Genomförda kursvärderingar kan ingå som en del bland andra i en sådan utvärdering.¹ Rent språkligt lyfts också subjektiviteten och momentet av partsinlaga fram mer genom begreppet kursvärdering, medan utvärdering kan sägas leda tanken mer till en mer systematisk, sammanvägd utredning. Kursvärderingar, den studentfeedback som alla institutioner ägnar sig åt i någon utsträckning, görs ibland med stort allvar, ibland för att det är ett tvång (HF 1 kap 14 §). Oavsett orsak har man i kursvärderingsinstrumentet ett antal unika möjligheter som bör utnyttjas, men också ett antal potentiella fallgropar – som i värsta fall riskerar att leda till negativa konsekvenser för institutionen i stort, för utvecklingen av en specifik kurs eller för enskilda lärare.

På många sätt är en kursvärdering en slags opinionsundersökning, med därtill hörande praktiska och metodologiska utmaningar. De mest grundläggande begreppen i sammanhanget är validitet och reliabilitet, eller relevans respektive hållbarhet.² Om en kursvärdering ska vara en vetenskaplig mätning av någonting måste vi veta om vi verkligen mäter det vi har föresatt oss att mäta (validitet) och om den mätningen görs med tillräckligt stor säkerhet (reliabilitet). I forskningen om kursvärderingar används ofta begreppsparat validitet-reliabilitet i sina mer uttalat mätning metodologiska betydelser, till exempel apropå statistiska analyser. Ett kanske ännu viktigare perspektiv när det gäller utformning och bearbetning av enstaka kursvärderingar är snarare validitet och reliabilitet som argumentationsanalytiska begrepp. Är frågorna relevanta och meningsfulla i förhållande till det vi vill veta? Producers ett hållbart resultat?

Mäter vi det vi tror att vi mäter?

Om vi vill undersöka hur bra ett nytt kursupplägg fungerar, om en nyvald kurslitteratur har inneburit en förbättring, eller liknande, och kursvärderingsfrågorna istället leder studenterna till att ge uttryck för sitt gillande eller ogillande av kursens lärare, har frågorna en låg validitet – eller relevans i förhållande till syftet. (Om vi av någon anledning hade velat mäta just en viss lärares popularitet hade däremot frågorna haft hög validitet.) Det ska inte glömmas att bortom att studenter som grupp befinner sig i en underordnad beroendeposition i förhållande till examinerande lärare. Många gånger kan en kort, anonym kursvärdering i slutet av en termin vara det enda tillfället som en student har möjlighet att ventilera de eventuella frustrationer som byggts upp under utbildningens gång. En frågeenkät måste utformas med detta i beaktande, annars är risken stor att en kanske i sig välgrundad kritik mot lärare eller administration färgar av sig även på frågor som till det yttre förefaller att handla om annat.³

Hur säker är vår mätning?

Beroende på vad undersökningen ska användas till, och hur analysen genomförs, har graden av precision olika stor betydelse. Ett reliabilitetsproblem som är allvarligt nästan oavsett syftet är ett systematiskt bortfall. En anonym, skriftlig kursvärdering ska ju normalt sett ge grund för en analys av hela kollektivet, inte bara av dem som är mest engagerade i att ge synpunkter på kursen. Då de flesta kursvärderingar används till att utreda vad hela populationen anser uppstår reliabilitetsproblem redan vid ett ganska begränsat bortfall.

En annan typ av hållbarhetsproblem kan uppstå när kursvärderingsfrågor och -svar behandlas okritiskt. Om vi vill veta om en viss litteratur är den bästa tänkbara för en kurs, är det givet att vi behöver få feedback från studenterna på densamma. En enkätfråga som formuleras som en rak fråga om kurslitteraturen var "bra" kan emellertid bara fylla sitt syfte om den efterföljande analysen är utvecklat problematiserande. Studenter har i regel små möjligheter att bedöma om litteraturen i *vetenskapligt avseende* var väl vald i förhållande till de alternativ som stod till buds. I regel är det bara en expert inom ämnet som kan avgöra den valda litteraturens för- och nackdelar i förhållande till ett befintligt

forskningsläge, eller i förhållande till övrig befintlig handbokslitteratur. Frågan i sig kan alltså beskrivas som relevant i förhållande till vår avsikt, samtidigt som resultatet brister i hållbarhet.

Utnyttja det studenterna är experter på

Ett sätt att undvika flera av de metodologiska fallgroparna som beskrivits ovan är att explicit fokusera på det studenterna är experter på, det vill säga hur *de har upplevt* sin situation. Studenternas syn på kurslitteraturen är på goda grunder ofta en viktig del av många kursvärderingar. Om studenternas lärande står i fokus är givetvis inte en kurslitteraturs vetenskapliga värde den enda viktiga aspekten. Hur litteraturen upplevs av studenterna är då en minst lika viktig faktor – som med fördel kan undersökas med hjälp av en kursvärdering. Var litteraturen X intressant? Stimulerade litteraturen Y till vidare läsning? Upplevdes resonemangen i handbok Z som klargörande? Och så vidare. Frågor om hur litteraturen upplevdes i relation till kursmål, kursinnehåll och examination är andra viktiga perspektiv som kan vara närmast omöjliga att skapa sig en bild av utan hjälp från studenterna i en eller annan form. Samma sak kan sägas om de flesta komponenter i en utbildning.

Formativa och summativa kursvärderingar

Två andra viktiga begrepp är kursvärderingarnas formativa respektive summativa funktioner. En kursvärdering som förväntas fylla ett formativt behov är ett diagnostiserande verktyg som primärt syftar till att skapa ett underlag för att anpassa en pågående verksamhet. Med små, enkla metoder kan en lärare anpassa sitt upplägg för bästa effekt när det fortfarande finns tid att göra förändringar. En metod som inte alltid kallas kursvärdering är att helt enkelt fråga några studenter halvvägs in i kursen hur de upplever sin situation. Små, skriftliga förfrågningar kan göras anonymt. Att på så sätt arbeta formativt kan många gånger vara ett mycket kraftfullt pedagogiskt redskap. En kursvärdering som genomförs efter en slutförd kurs fyller i förstone summativa funktioner. Syftet är att få ett resultat som är tillbakablickande och sammanfattande. Sådan summativ kursvärdering torde fortfarande vara det perspektiv som är vanligast förekommande. Begreppen i sig är måhända väsensskilda, men i verkligheten kan många kursvärderingar fylla båda dessa funktioner samtidigt. En enkät efter genomförd kurs fungerar som en summativ undersökning av den genomförda kursen men kan fungera formativt i förhållande till nästföljande terminer.

Några kritiska röster om kursvärderingar

Från lärarfackligt håll har framförts varningar för konsekvenserna av dåligt utformade och felaktigt analyserade kursvärderingar. SULF vänder sig särskilt mot att kursvärderingar riktas mot enskilda lärares arbetsinsatser och att de resultaten sedan används i individuella löne- och anställningsförhandlingar. (Jmf syfte ”5b” under rubriken ”Att formulera sina syften och mål” nedan.) I en SULF-rapport från 1995 skriver Bergman m fl om riskerna därmed:

Båda parter har ett starkt intresse av undervisning och forskning av hög kvalitet. Samtidigt finns det en risk att detta blir ytterligare en betungande administrativ uppgift som ställs utan klart syfte. Utvärdering kan, om den utförs på ett grovt och felaktigt sätt och riktas mot den enskilde läraren, utgöra ett hot mot och en kränkning av den enskilde läraren.⁴

Kursvärderingar som organisationsritual

Anders Persson beskriver i *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet* från 1996 hur utvärderingsinstrumentet kom starkt i slutet av 1980-talet som del av en sammansatt trend med decentralisering, målstyrning och kvalitetssäkring som ledord. Den trenden möttes också av en hel del befogad skepticism, menar Persson, en misstro som även drabbade utvärderingsinstrumentet. Under rubriken ”Utvärdering som organisationsritual” beskriver Persson vidare hur en hel del utvärderingsverksamheter – där kursvärderingar ofta ingår – har kommit att bedrivas av helt andra skäl än att öka kunskapen om den egna verksamheten i syfte att förbättra densamma.⁵ När så sker riskerar särskilt lägre nivåer inom en organisation att anpassa verksamheten till verkliga och föreställda krav på

resultat i utvärderingar, istället för att sträva efter att utveckla och optimera undervisningen i sig. På ett delvis liknande tema utvecklar sig Kjell Granström om utvärderingar som i förstone utförs av *legitimerande* motiv:

Det är inte alltid utvärdering genomförs i avsikt att få reda på hur verksamheten fungerar. Det förekommer även att man vill ha en utvärdering utförd för att legitimera ett redan fattat beslut eller en redan genomförd verksamhet. [...] Erfarenheterna är positiva och de ansvariga vill ha en utvärdering för att kunna sprida kunskap om projektet och samtidigt höja den egna organisationens anseende hos andra beslutsfattare eller politiker. Utvärderingens syfte är inte att förändra verksamheten utan att ta fram argumenten för att behålla densamma. En annan aspekt på detta är när utvärdering används för att legitimera sin egen position, höja sin egen status eller bekräfta behovet av en bestämd kurs.⁶

Ett annat möjligt underliggande motiv betecknas av Granström som *taktiskt*, när en utvärderingsverksamhet bedrivs i ett beräknande syfte i samband med en beslutsprocess för att någon ska kunna hävda att utvärdering pågår: ”Spontant uppkommen kritik mot en kurs kan tystas genom att hänvisa till att det kommer att ske en utvärdering av hela kursen vid ett senare tillfälle.”⁷

Kursvärdering som pedagogiskt motstånd

Ett strukturellt, mycket viktigt problem med kursvärderingsinstrumentet i sig behandlas i John Biggs standardverk *Teaching for Quality Learning at University*. Summativa kursvärderingar är till sin natur tillbakablickande, snarare än förändringsinriktade, menar Biggs.⁸ Pedagogiskt nytänkande kan – som all förändring – kräva ett antal försök innan den önskade förbättringen infinner sig. Om ett förändringsförsök kvävs i sin linda efter ett enstaka svagt kursvärderingsresultat är risken stor att läraren snart upphör med sitt pedagogiska utvecklingsarbete. Varför riskera en negativ reaktion när det redan fanns "säkra kort" som upplevdes som någorlunda väl fungerande? ("Säkra kort" som från början bedömdes behöva förbättras.) Det finns också forskning som visar att det som ofta värderas i studentfeedback är den genomförda undervisningen i relation till studenternas förväntningar, vilket kan sägas göra metoden behäftad med en slags inbyggd konservatism.⁹

Det i sin tur kan innebära att pedagogisk förändring och utveckling närmast med automatik kan ådra sig sämre omdömen. I en sådan situation fungerar kursvärderingen blint konserverande snarare än som ett hjälpmedel i ett förändringsarbete. Hur stark en sådan mekanism är avgörs till stor del av hur kursvärderingsresultaten analyseras, och klimatet på den aktuella institutionen. Ses det som någonting normalt att allting inte går precis som planerat vid första genomförandet? Är det tillåtet att misslyckas?

Att formulera sina syften och mål

Har vi över huvud taget en klar bild av vad det är vi vill mäta med en kursvärdering? Ofta lägger man ner all energi på att utforma kursvärderingen i sig, vilket kan ses som ett ganska bakvänt angreppssätt. En kursvärderingsenkät är egentligen bara ett instrument för datainsamling. När lärare forskar i sitt eget ämne läggs alltid en stor möda på arbetet med undersökningens syften och problemställningar, innan insamlingen av data påbörjas på allvar. Processen syften–undersökning–analys är precis lika grundläggande i kursvärderingssammanhang. Eller, som sociologen Jan Trost har uttryckt det:

Själv tycker jag att det låter nästan generande enkelt eller självklart att man måste ha syftet med studien klart innan man påbörjar arbetet med att konstruera sina mätinstrument och innan man samlar in sina data. Men tyvärr förekommer alltför ofta att syftet är oklart formulerat och också att uppdragsgivaren, oavsett om det är man själv eller någon annan, inte heller riktigt vet vad han eller hon vill få fram. Ibland rör det sig mera om *att* en undersökning eller en enkät skall göras än om *vad* man vill få reda på för något.¹⁰

Vem är då "uppdragsgivaren" i kursvärderingssammanhang? Innan man arbetar vidare med att definiera sina konkreta undersökningsmål kan det vara bra att först definiera vems syften som ska beaktas, och

dessutom vilka delar av verksamheten som ska undersökas.

För vem, och för vad? Intressenter och syften

Ett sätt att skapa en överblick över kursvärderingens möjliga syften är att beakta de aktörer som på olika sätt kan beröras. Man kan tänka sig en flora av intressenter som har delvis gemensamma, delvis olika mål med en sådan undersökning. Det är inte säkert att alla dessa intressenter bör få komma till tals i samma utsträckning i utformningen av en viss kursvärdering. Statsmakterna har väldigt allmänna anvisningar vad gäller utformning och genomförande:

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 föranleds av kursvärderingarna. Resultaten skall hållas tillgängliga för studenterna. (HF 1 kap § 14)

Studentinflytandet ligger avgjort inom ämnet ramen för kursvärderingar, och det mest angelägna i den delen torde vara återkoppling och eventuella framtida förändringar. Institutionen respektive den enskilde läraren är kanske de aktörer som brukar vara mest delaktiga i utformandet av en kursvärdering – och mest aktiva i analysen av dess resultat.

Figur 1. Intressenter och syften

Intressenter	Övergripande syfte
1) Statsmakterna (Hela kurser)	a) Uppfylla lagstiftarens intentioner på området.
2) Studenterna (Hela kurser och delkurser)	a) Studentinflytande.
3) Institutionen (Hela kurser och ensstaka delkurser)	a) Skapa underlag för förändringsarbete inom undervisningen. Information om upplevelser av det pedagogiska innehållet och genomförandet: kursinnehåll, litteratur, upplägg mm. b) Skapa underlag för analys av genomströmning, avhopp, syn på fortsatta studier inom ämnet, etc.
4) Den enskilde läraren (Enstaka delkurser)	a) Skapa underlag för analys av momentspecifika delar av undervisningen. Få feedback på enskilda förändringar i upplägget, etc. b) Skapa underlag för analys av den egna lärarrollen, "reflective practitioner" (Schön, Kolb, McKeachie.)
5) Ledning-lärare (Enstaka delkurser)	a) Skapa underlag för handlingsplaner, kompetensutveckling etc. för den enskilde läraren. b) Skapa underlag för bedömning av den enskilde lärarens pedagogiska skicklighet inför löne-, anställnings- och befodringsförhandlingar och liknande.

Den enskilde läraren kan ha delvis andra mål med en mätning än institutionen, av lite olika skäl. Läraren kan ha specifika analysbehov som inte har någon större relevans för utomstående. Det kan t ex vara enskilda delar av mindre förändringar av ett befintligt kursupplägg och annat av mer praktisk natur. Den enskilde läraren kan också vilja använda kursvärderingstillfället till att skapa sig en bild av hur denne uppfattas i sin pedagogiska praktik. Upplevde du att jag var intresserad av det du hade att säga under seminarierna? Fungerade mina föreläsningar klagörande – eller inte? Känner du dig motiverad att

fördjupa dig vidare i det specifika ämnet för min undervisning? Under kursens gång, vad fokuserade du mest på: stoffet eller de formella kraven? Och så vidare.¹¹

Om ett mål med kursvärderingen för ledning-lärare är att mäta och dokumentera lärarens pedagogiska skicklighet kan det riskera att komma i konflikt med andra målsättningar. Det kan bland annat innebära att den enskilde läraren blir obenägen att genomföra förändringar som uppfattas som "riskabla" och motivationen att ställa mer utlämnande frågor (jmf 4b) riskerar att sjunka. Det ena utesluter inte det andra, men alla bör vara medvetna om problemet för att eventuellt kunna göra en lämplig avvägning. I bland annat brittisk och amerikansk högre utbildning betygsätter och rangordnar man lärarpersonalen individuellt i mycket större utsträckning än i Sverige – bl a med hjälp av kursvärderingar. Det innebär att man i dessa länder också har väl inarbetade system för att hantera den typen av syften. Normalt får förstås ett antal intressenter, syften och mål samsas om en och samma kursvärdering. (Att det kan vara viktigt att skilja på olika övergripande syften och intressenter enligt ovan betyder inte att de nödvändigtvis behöver stå i konflikt med varandra.)

Ingångsvärden, processen eller resultatet?

Så långt olika aktörer och övergripande syften. En annan viktig aspekt som måste klargöras innan syftena kan formuleras närmare är att bestämma vilken eller vilka delar av verksamheten som man vill belysa med en kursvärdering. Kjell Granström lyfter fram tre skilda delar: "input", "process" och "output".¹² Med "input" avses de förutsättningar som ingår i en kurs inför dess inledning: studenternas förkunskaper, förväntningar på kursinnehållet, upplevelse av förhandsinformationen, etcetera. Den typen av datainsamling kommer dessvärre ofta på undantag i många kursvärderingar, trots att sådana förutsättningar kan vara avgörande för förståelsen av studenternas lärandeprocesser och lärandestrategier. "Process" syftar på genomförandet under kursens gång, lärarinsats, kurslitteratur, examinationsformer, mm – faktorer som brukar utgöra tyngdpunkten i de flesta kursvärderingar. "Output" syftar på de uppnådda målen i form av studenternas lärande och förvärvade färdigheter. Mest avgörande i en analys av måluppfyllelsen torde själva examinationsresultaten vara, men en kursvärdering som ger studenternas uppfattning om sitt eget lärande, kan fungera som ett viktigt komplement.

Tolkning och analys av resultaten

Med klart definierade syften och en väl anpassad kursvärdering går det sedan att närma sig arbetet med analysen av kursvärderingens resultat. Normalt utgör de ursprungliga problemställningarna utgångspunkt för analysen, men som i all forskningsliknande verksamhet är det viktigt med en beredskap och öppenhet även för det oväntade. Särskilt om kursvärderingen lämnar utrymme för fritextsvar, kan problem och förtjänster uppdragas som lärarna var helt omedvetna om – och därför inte heller formulerade frågor om. Om undersökningen ska göra anspråk på att uppfylla krav på vetenskaplighet krävs också att svaren analyseras vetenskapligt kritiskt. Det kräver ett självständigt förhållningssätt till de ståndpunkter som framförs av studenterna. Lena Rönnberg har beskrivit en examinationsreform på Institutionen för handelsrätt vid Uppsala universitet som utgick ifrån att de befintliga kursvärderingsresultaten, till synes på goda grunder, inte tillmättes någon avgörande betydelse:

Kursen var således tämligen traditionellt upplagd och flertalet av studenterna var enligt kursvärderingarna relativt positiva till det mesta. Lärarna själva upplevde emellertid situationen något annorlunda. Tämligen dåligt besökta föreläsningar med oförberedda, trötta och tysta studenter, enformigt repeterade gruppövningar med om möjligt ännu mera oförberedda, trötta och tysta studenter och som en sista knuff in i de djupa suckarnas tillstånd: Rättning av 150 tentor där vedertagna poänggränser för betyget godkänt innebar att många studenter passerade kursen trots att de hade angivit dåliga eller felaktiga svar på nästan hälften av frågorna och där många av de avgivna svaren gav uttryck för vissa studenters förträffliga förmåga att komma ihåg texter snarare än en genuin kunskap i ämnet handelsrätt.¹³

Beata Kollberg har understrukt hur viktigt det är att en tillräckligt stor vikt läggs vid analysen av kursvärderingsresultatet, och att den analysen inriktas på det som är viktigast:

Empirisk forskning visar dock att många verksamheter mäter för mätandets skull och riskerar att fastna i reliabilitets- och validitetsfrågor kring enskilda mått (Elg 2001; Kollberg 2003; Olve et al. 2003). [...] En kursvärdering må vara väl utformad, men om den inte kommer till användning i förbättringsarbetet är den i princip meningslös.¹⁴

Ska alla svar tolkas lika?

Studenternas arbetsinsats kan ofta vara en viktig nyckel i kursvärderingsanalysen. Om de studenter som anser att kurslitteraturen var för omfattande eller för svår också är de studenter som generellt har uppgett att de har lagt ner för lite tid på sina studier måste det vägas in i slutsatserna om studenternas upplevelser av kurslitteraturen (eller andra aspekter av kursupplägget).¹⁵ Det är fullt möjligt att man vid en närmare betraktelse kommer fram till att insatser måste riktas mot att motivera och aktivera just den studentgruppen – och att den aktuella kurslitteraturen bör behållas oförändrad. En annan möjlighet kan förstås vara att just en själlös kurslitteratur bidrar till den bristande motivationen hos dessa studenter.

I andra fall kan det vara intressant att analysera upplevelser hos specifika delar av studentgruppen. Det kan handla om att fokusera på studenter från studieovana miljöer, härkomst, kön eller annat. Det förutsätter förutom att kursvärderingen måste innehålla den typen av frågor också att man i analysen av utfallet kan koppla olika svarsalternativ till varandra. Om kursvärderingen utges för att vara anonym kan finnas anledning att inte fråga efter alltför många sådana ”demografiska” uppgifter om studentgruppen är liten.

Dåliga eller kritiska omdömen

Alla lärare kommer någon gång att ställas in för detta faktum, mer eller mindre, ofta eller sällan. Hur kan betydande kritik i en eller flera kursvärderingsomdömen hanteras? För det första är risken stor att en positiv majoritet överskuggas av en negativ minoritets utsagor. Det kan ibland räcka med en enda träffande och nedslående kommentar för att detta helt ska dominera och därmed försämra analysen. Dessutom är det ett arbetsmiljörelaterat problem, ibland med allvarliga konsekvenser för den enskilda. McKeachie har ett förslag på hur man i alla fall kan närma sig ett sådant problem.

Don't become obsessed with the criticisms and negative ratings of a few students. The biggest barrier to improvement is discouragement. No matter how well I'm rated, the negative comments still feel like stabs. Everybody gets some low ratings; no matter how good you are, some students will be critical. Focus on the positive comments, and keep them in sight while you look at the criticisms. Then see if there are some things you could do to reduce the number of criticisms without losing your supporters.¹⁶

Men, det är förstås möjligt att de negativa kommentarerna verkligen dominerar. Förmågan att hantera ett sådant resultat och omsätta det i en välgrundad analys varierar från individ till individ, men ibland kan det vara bra att ta hjälp från utomstående för att få ett oberoende perspektiv på problemet. I ett sådant läge har också institutionsledningen ett särskilt ansvar. Förutom att säkerställa att substansen i kritiken inte avfärdas, faller det på ledningen att bidra till att skapa en konstruktiv miljö där det är tillåtet att lära av sina misstag. Sedan har det också stor betydelse vad kritiken riktas mot. Om negativa omdömen formuleras som en skarp kritik mot den enskilde lärarens person är risken stor att detta får oproportionerligt stora efterverkningar. Om kritiken riktas mot enskilda delar av ett kursupplägg, är riskerna inte lika stora. Sammantaget talar detta för att kursvärderingar som inbjuder till personomdömen bara bör användas om det finns ett tydligt och väl motiverat syfte med detta, och att den metoden i så fall bör användas med viss försiktighet.

Konstruktiv kontra destruktiv kritik

Förutom att hantera negativa kommentarer i analysen så finns det enligt John Biggs också anledning att utforma själva kursvärderingen så att chanserna för konstruktiv kritik ökar på bekostnad av destruktiv kritik:

Obtaining student feedback is best done anonymously, provided you are capable of putting up with the jibes of the facetious, and the negativism of the genuinely disgruntled.

You can use an open question: 'What aspects of my teaching do you like most? What would you like to see changed?' A positive note is better than: 'What do you see wrong with my teaching?' You are likely otherwise to invite all sorts of destructive criticism.¹⁷

Hur "positivt" vinklad en fråga än är, finns det ändå alltid utrymme för negativ kritik. Ibland kan den viktigaste informationen finnas i det som inte sägs. Om 100 studenter tillfrågas om vad de hade störst behållning av under en kurs och ingen nämner en viss faktor (litteratur, undervisningsformer, organisation, eller annat), kan det tolkas som att kursen kan förbättras på just den punkten. Hur kursvärderingen presenteras har också betydelse. Om studenterna har fått veta hur tidigare årskullars värderingar har påverkat kursutvecklingen, och kursvärderingen presenteras som ett sätt att förbättra kursen, så kan bilden av en seriös undersökning förstärkas. Risken för kritik som inte har ett konstruktivt syfte kan minskas.

Samtidigt är det viktigt att inte avfärda kritik som är personlig eller osaklig. Även sådana kommentarer kan ge viktig information. Relationen mellan lärare och student bygger uppenbart på ett formellt och socialt maktförhållande, där den ene har att bedöma den andres prestationer i examinationsuppgifter och dessutom administrera det regelverk som styr verksamheten. Om läraren är oförsiktig kan studenter lätt uppfatta en anonym kursvärdering som det enda tillfället för att ge uttryck för en längre tids uppdämda frustrationer. Om osaklig eller destruktiv kritik dominerar, oavsett själva innehållet, kan det vara en indikation på att lärandeklimatet under kursen behöver förbättras.

"Hur jag än gör blir de aldrig nöjda..."

En vanlig reaktion när kursvärderingsresultaten pekar i olika riktningar kan vara att se det som en brist hos dem som har tillfrågats. Några studenter kritiserar undervisningen för att den är på för hög nivå, och andra för att den är på för låg nivå. Studenter ena året önskar fler föreläsningar, och året därpå framförs önskemål om fler seminarier. Ibland leder detta till att läraren uppfattar kursvärderingar som meningslösa. Om studenterna som grupp upplevs som inkonsekventa eller irrationella kan det emellertid vara ett uttryck för en förenklad syn på den gruppen. Varför skulle studenter dela uppfattningar om något i större utsträckning än andra kollektiv, som till exempel ett lärarkollektiv? Studenterna är en samling individer, och att de ger uttryck för skilda upplevelser i samma årskull och över tid är inte att jämföra med inkonsekvens.

Däremot kan det vara värdefullt att beakta att studenter i regel inte har samma möjlighet att göra jämförelser över tid som undervisande lärare. En lärare kan på ett helt annat sätt jämföra det senaste genomförandet med tidigare år, och har då ett antal alternativa lösningar att utgå ifrån. Läraren vet mer än studenterna om hur det har fungerat över tid, och studenterna vet mer än läraren om hur de upplevde det aktuella genomförandet. Båda dessa värden behöver tas tillvara i analysen.

Hur ska resultaten sammanställas?

Att sammanställa kursvärderingsresultat på ett eller annat sätt är en helt nödvändig del i arbetet. Dels för att kunna sprida resultaten till studenterna och andra, dels för att kunna göra en systematisk analys. Ofta förutsätts det momentet vara ett tidskrävande arbete, och därmed ett ekonomiskt och logistiskt problem. Ju mer omfattande analys som ska göras desto utförligare och mer detaljerad behöver sammanställningen vara. I de allra flesta fallen är det dock betydligt mer meningsfullt att göra enkla och översiktliga sammanfattningar. Det kan till exempel gå till så att en i kurserna insatt ämnesansvarig läser igenom kursvärderingarna och sedan kort sammanfattar de viktigaste punkterna som framkommit på enklaste sätt. Om institutionen har genomfört någon särskild förändring är det naturligt att diskutera de delarna mer utförligt, men det är viktigt att betrakta kursvärderingsresultaten som ett material som kan användas på olika sätt och vid olika tillfällen. Några korta reflektioner om det framtida utvecklingsarbetet, eventuellt med uppsatta mål inför nästa kursvärderingsomgång brukar också vara värdefulla ha med.

Även om den löpande sammanställningen är kortfattad och enkel så är kursvärderingsoriginalen ett väldigt värdefullt material att utgå ifrån när kursen i fråga ska ges nästa gång eller utvecklas vidare. Det finns därför inte någon motsättning mellan att samla in mycket information och att göra korta, enkla sammanfattningar. Tyvärr är det vanligt att kursvärderingar som genomförs av taktiska eller

legitimerande skäl antingen inte sammanställs alls eller sammanställs väldigt utförligt och detaljerat. Det kanske ses som en naturlig följd av ett kursvärderingsarbete som saknar ett uttalade syften och mål, när sammanställningen sker i blindo.

Att utforma en kursvärdering – praktiska råd

Det finns en tanke med att placera avsnittet om kursvärderingsblankettens utformning långt bak i denna text. Framför allt motsvarar det prioriteringsordningen. Med en bra bild av vad man vill undersöka, och en plan för hur resultatet ska analyseras, kan arbetet med att utforma själva kursvärderingsenkäten vara en relativt okomplicerad uppgift. Med detta sagt måste det samtidigt betonas att den praktiska utformningen av kursvärderingen i högsta grad kan påverka resultatet. Ofta kan läraren och institutionen dessutom komma att vilja göra longitudinella undersökningar även om det inte alltid var tanken från början, vilket kan göra att en kursvärderingsblankett måste lämnas oförändrad över tid. Därför finns det skäl att göra ett grannlaga arbete även i själva utformningen.

En kursvärdering kan genomföras på många olika sätt. Av avgränsningsskäl kommer vi i det här sammanhanget att bara kort diskutera några aspekter på de skriftliga enkäter som utgör lejonparten av de värderingar som genomförs vid svenska universitet och högskolor idag.¹⁸ En grundläggande och väldigt matnyttig handbok i enkätteknik som med fördel kan användas i kursvärderingssammanhang är Jan Trosts *Enkätboken* från 1994. Två handböcker om kursvärdering är Kjell Granströms *Om konstruktionen av kursvärderingar* från 1995, samt *Kursvärdering för ökad kvalitet* av Mona Bessman och Dick Mårtensson från 1991. Bessman & Mårtensson inleder med en kortare presentation och tillhandahåller sedan en ganska omfattande exempelsamling. Andra exempelsamlingar och praktiska tips finns i *53 interesting ways to appraise your teaching* av Gibbs m fl, *Making the Most of Appraisal* av Graham Webb och *Teaching Tips* av Wilbert J. McKeachie.¹⁹

När det gäller den tekniska utformningen av kursvärderingen finns det ett antal alternativ att överväga. Alla dessa alternativ är behäftade med ett antal för- och nackdelar. Ofta kan det därför vara bra att använda en bredd, för att på så sätt försöka utnyttja de olika teknikernas respektive förtjänster.

Kvantitativa svarsalternativ eller fritext?

Fördelarna med kvantifierande svarsalternativ som ovan är dels att de är lätta att sammanställa och jämföra, men kanske ännu viktigare, att sannolikheten ökar att få feedback från samtliga svarande på just den frågan.

Figur 2. Kvantitativa svarsalternativ

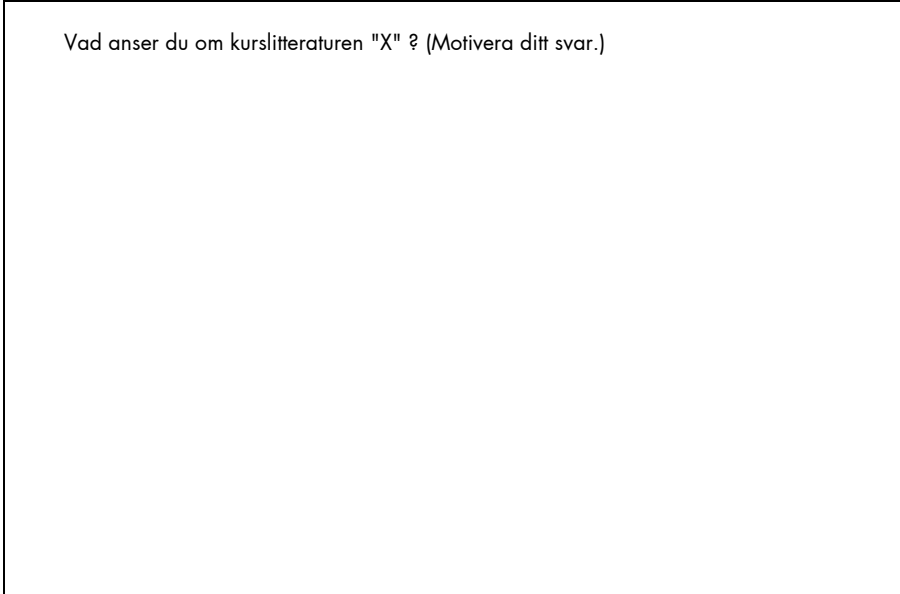
Vad anser du om kurslitteraturen "X" ?						
Den var intresseväckande och stimulerade till vidare läsning.						
Instämmer helt	5	4	3	2	1	Instämmer inte alls
Den verkade väl vald med tanke på kursinnehållet.						
Instämmer helt	5	4	3	2	1	Instämmer inte alls

Ibland kan en fråga enbart fylla sin funktion om alla ger ett svar. Att det är lätt att sammanställa kvantitativa resultat är samtidigt en nackdel. Många gånger produceras medelvärden med ett antal

decimaler utan någon bakomliggande tanke om hur de ska analyseras. Vad betyder det till exempel att få medelvärdena 3,57 och 3,79 i frågorna ovan? Vad ska göras med den informationen? I regel går det att få betydligt mer informationsrika svar genom fritextfrågor som i exemplet nedan.

Figur 3. Fritextfrågor

Vad anser du om kurslitteraturen "X" ? (Motivera ditt svar.)



En nackdel med det alternativet har redan antytts, att det större engagemang som krävs av den svarande riskerar att resultera i färre svar, en annan att det inte är lika lätt att snabbt sammanställa och presentera resultaten. Men ofta kan fördelarna ändå överväga nackdelarna. Ett alternativ är förstås att kombinera teknikerna så att både kvantitativa och kvalitativa svar efterfrågas. En stor fördel med fritextsvar är också att den enskilde och en minoritet får möjlighet att komma till tals på ett helt annat sätt än i en renodlat kvantitativ undersökning. Det är till exempel möjligt att en minoritet eller en enskild individ har tagit särskilt illa vid sig av någon del av undervisningen, som har gått majoriteten förbi. Ett sådant potentiellt missförhållande förutsätter möjligheten till fria kommentarer för att kunna uppmärksammas.

Öppna eller slutna frågor?

Även själva frågorna kan vara olika styrda. För att säkerställa att ett specifikt ämne blir ordentligt belyst i en kursvärdering kan det vara nödvändigt med mer riktade frågor, som i frågorna om kurslitteraturen i exemplen ovan. Om intresset är just studenternas uppfattning om kurslitteraturen och frågan istället är mer allmänt hållen, är risken att alltför få utvecklar sig om just detta. Samtidigt finns det stora fördelar med öppna frågor, där de svarande får utveckla sig fritt om det som är mest angeläget för dem. Exempel på sådana kan vara "Vad tycker du är viktigast att vi förändrar i kursen framöver?", eller "Vad tycker är viktigast att vi behåller i kursen, vad bör vi fortsätta med?" Om många utvecklar sig om till exempel upplevda problem med litteraturen på en fråga som bara ber om deras allmänna synpunkter på kursen, är det uppenbart problem som behöver analyseras närmare. Om många studenter oömbett och oberoende av varandra yttrar sig samfällt om något, kan det ses som betydligt kraftigare markering än om detsamma framkommer i samband med en direkt fråga.

Formulärets layout och utseende

Det kan också vara bra att beakta att kursvärderingens själva utseende kan inverka på utfallet. Bara vetskapen om den möjligheten gör att det kan finnas anledning att behålla ett och samma format över tid. Det behovet ska emellertid inte överdrivas. Att behålla en dåligt fungerande kursvärdering när sådana jämförelser sedan ändå inte görs, är förstås inget bra alternativ. I Jan Trosts *Enkätboken* redogörs för ett antal sådana tekniska och layoutrelaterade frågor.²⁰ I en kvantitativ sifferserie kan avståndet mellan siffrorna ha betydelse. Ett mer utdraget avstånd kan ge ett annat intryck av vad de

olika svarsalternativen representerar än ett mer sammandraget avstånd och därmed påverka utfallet. Om sifferserien representerar en stigande eller sjunkande grad av uppskattning kan också påverka dem som svarar. Om en sifferserie är jämn eller ojämn, och så vidare. En kanske viktigare ”teknisk” aspekt är att kursvärderingsfrågorna kan påverka varandra inbördes, t ex kan den ordning som ett antal svarsalternativ presenteras påverka resultatet.²¹ Det gör att det är klokt att försöka föreställa sig hur olika frågor och svarsalternativ kan komma att inverka på varandra i samband med konstruktionen av formuläret. Dessutom bör jämförelser mellan olika kursvärderingsresultat hanteras med stor varsamhet – även om enstaka frågor kan ha varit desamma.

En layoutrelaterad aspekt som framstår som särskilt viktig är utrymmet som ges för fritextsvar. Själva utrymmet signalerar hur mycket svarstext som läraren och institutionen önskar. Några få tomma rader, även om det kombineras med en allmän uppmaning att vid behov skriva på baksidan, tenderar att ge mycket kortare och torftigare kommentarer än om svarsutrymmet är väl tilltaget. Vidare kan den muntliga eller skriftliga presentationen av kursvärderingen ha betydelse. Det kan vara klokt att be studenterna att ögna igenom hela dokumentet innan de börjar skriva. Det finns situationer när ett antal trängande synpunkter på moment som kanske behandlas längre fram i kursvärderingen formuleras vid första möjliga tillfälle till friare kommentarer. När sedan det ämnet kommer upp längre fram kan studenten uppleva att frågan redan är besvarad. Det i sin tur riskerar att ge en felaktig bild av vad det är studenten faktiskt är mest kritisk eller positiv till.

Bortfall som praktiskt problem

Bortfall är både en metodologisk fråga och en praktisk fråga. När undersökningen väl är gjord kan det ofta vara angeläget med en mer eller mindre utvecklad bortfallsanalys. Men bortfall är också en rent praktisk och logistisk fråga. Varje institution måste genomföra kursvärderingar som en del av sin löpande verksamhet, men det är aldrig obligatoriskt för studenterna att medverka i dem. Det i sin tur innebär att omständigheterna kring hur kursvärderingen genomförs lätt får en stor betydelse för delaktigheten. Ett stort bortfall gör att få legitima syften med en undersökning kan uppfyllas. (För legitimerande eller taktiska syften är emellertid ett bortfall inte något problem.) Ett enkelt sätt att få flertalet att bidra med sina synpunkter på verksamheten är att kursvärderingen genomförs på schemalagd undervisningstid. En föreläsning kan till exempel förlängas tio minuter i schemat för att skapa ett sådant utrymme. Om läraren inte vill ta redan ansträngda tidsramar för undervisningen i anspråk kan den istället genomföras i direkt anslutning till undervisningen. I så fall kan en så enkel faktor som lärarens närvaro få stor betydelse för delaktigheten. En skriftlig, anonym enkät som studenterna själva förväntas lämna in på annan tid eller plats får lätt ett alltför stort bortfall. Om kursvärderingen är webbaserad är problemen principiellt desamma.²² Lösningen kan då handla om att göra ifyllandet av den elektroniska blanketten till en naturlig del av något webbaserat undervisnings- eller examinationsmoment. – Med bibehållen anonymitet, om det var avsikten.

Ett bortfall kan vara ett stort problem redan vid låga tal. När det gäller studentinflytande i stort har den engagerade ofta en större talan, ungefär som i det övriga samhällslivet, vilket brukar ses som en ganska rimlig ordning i många sammanhang. När det gäller lärandet och hur en kurs ska utvecklas på bästa sätt från en termin till en annan, är det däremot inte en försvarbar ordning. Det är alltid lika viktigt att få en bild av även hur en student som inte känner ett behov av att göra sin röst hörd har upplevt undervisningen. Man kan till och med säga att det är ett av de viktigaste syftena med att genomföra anonyma, skriftliga kursvärderingar. Dessutom ska man inte blanda samman engagemang för det egna lärandet och engagemang för framtida kullar av studenter. Det är uppenbart fullt möjligt att vara ointresserad av utvecklingen av en kurs man redan har gått, och ändå vara engagerad i ämnet och de egna studierna.

Det är inte heller så svårt att få ett hundraprocentigt deltagande som ibland görs gällande – om viljan finns. Det kan handla om att dela ut en summativ kursvärdering i samband med någon annan skrivuppgift i slutet av kursen, i samband med en genomgång av en genomförd tentamen, i samband med att studenterna väntar på resultatet direkt efter en muntlig tentamen, eller liknande. *Något hårddraget kan sägas att bortfallet är en värdeämätare på vilken vikt en institution egentligen fäster vid studenternas feedback.* Om stora bortfallstal uppstår år efter år utan att göra någonting åt det, kan det vara en indikation på att kursvärderingarna i första hand genomförs av legitimerande skäl.

Forskning och handbokslitteratur

I sökningar bland svensk och internationell litteratur kan det ibland vara svårt att hitta rätt, inte minst på grund av en bristande enhetlighet i begrepps användningen. Som nämnts används begreppen kursvärdering respektive utvärdering/kursutvärdering på olika sätt i olika sammanhang. En försvarlig del av den svenska litteraturen och forskningen om "utvärdering" inom högre utbildning syftar specifikt på övergripande analyser av en institution eller enstaka utbildning, som görs av interna eller externa bedömare i olika sammanhang. Forskning och litteratur specifikt om studentfeedback på undervisning använder emellertid också ofta begreppet "utvärdering".

Begrepp och litteratursökning

Även i den engelskspråkiga litteraturen kan dessa två delvis överlappande verksamheter rymmas inom samma begrepp, "evaluation". För att finna arbeten om just kursvärderingsteori eller -praktik kan det vara angeläget att snabbt skapa sig en bild av vilket ämne det är som egentligen avhandlas. (Ofta är det just nationella eller lokala utvärderingar av hela verksamheter, i t ex olika typer av kvalitetsanalyser som avses.) Kursvärderingar som ämne rymmer annars en flora av begrepp, "student questionnaires", "student feedback", "course experience questionnaire (CEQ)", "student feedback questionnaires (SFQ)", "appraisal" och "student evaluation of teaching (SET)" är exempel på begrepp som används i engelskspråkig litteratur.

Ofta refererar begreppen till nationella standardformat för kursutvärderingar som inte utan vidare går att översätta till svenska förhållanden. Som nämnts betygsätts och rangordnas lärarpersonalen individuellt med hjälp av kursvärderingar i anglosaxisk högre utbildning i mycket större utsträckning än i Sverige. Begreppet "student ratings" är ganska talande i sammanhanget. Det i sin tur innebär att det ofta har utvecklats standardiserade metoder för hur studentfeedback ska samlas in. Dessa standardiserade och över tid utprovade metoder, utgör i sin tur basen i mycket av forskningen om kursvärderingar. Det kan innebära att en del av det som framstår som en vetenskaplig konsensus inom ämnet egentligen refererar till en typ av kursvärdering som saknar svensk motsvarighet.²³

Handböcker kontra forskning

Vidare kan det vara angeläget att skilja på handbokslitteratur respektive grundforskning om kursvärdering. Den som vill få uppslag och stöd i samband med det praktiska utformandet och analysen av en egen kursvärdering har troligen mest att hämta i handbokslitteraturen. Förutom att vara väldigt "smal" kan dessutom forskning som förefaller handla om kursvärdering ofta visa sig handla om helt andra ämnen. Kursvärderingsresultat kan vara det empiriska stoff som en undersökning om examination, könsskillnader, lärandeprocesser, betygsättning eller annat bygger på.

Sammantaget kan sägas att Jan Trosts *Enkätboken* från 1994, i en andra upplaga från 2001, och Susanna Heldt-Cassels och Joakim Palestros antologi från 2004, *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling – en antologi från elva lärosäten*, tillsammans täcker in det mesta av praktisk och principiell natur som lärare och institutioner behöver ta ställning till när ett mer omfattande och långsiktigt kursvärderingsarbete ska planeras.

Noter

¹ Dahlöf (1995s 44 f).

² Se t ex Stringer & Finley (1993, s. 97 ff).

³ Forskningen står f ö delad i frågan om eventuella samband mellan enskilda lärares studeranderesultat och samme lärares popularitet i kursvärderingsomdömen. Det finns korrelationer, men det har visat sig svårt att närmare avgöra orsakssambanden. Jmf Biggs (2002, s. 277 f), McKeachie (1994, s. 319).

⁴ Bergman, m fl (1995, s. 6).

⁵ Persson (1996, s. 23).

⁶ Granström (1995, s. 15).

⁷ Granström (1995, s. 16).

⁸ Biggs (2003, s. 277 f). Se även Kember & Wong (2000).

⁹ Kember & Wong (2000).

¹⁰ Trost (1994, s. 14).

¹¹ Se t ex Prosser & Trigwell (1998), och John Biggs (2003, s. 255 ff) .

¹² Granström (1995). Jmf "presage", "process" och "product" i Biggs (2003, s. 18 ff).

¹³ Rönnerberg (2000, s. 87).

¹⁴ Kollberg (2003).

¹⁵ Stringer & Finley (1993, s. 105 f).

¹⁶ McKeachie (1994, s. 336).

¹⁷ Biggs (2003, s.68).

¹⁸ Andra alternativ kan vara "spontana frågor", "protokoll och dagböcker", "intervjuer", "kursmöten och informella samtal". Bessman & Mårtensson (1991, s.20 ff)

¹⁹ Granström (1995), Bessman & Mårtensson (1991), Gibbs, Habeshaw & Habeshaw (1989), Webb (1994), McKeachie (1994, s. 313–338).

²⁰ Trost (1994, s. 60–86).

²¹ Trost (1994, s. 71–72).

²² Trots många fördelar med webbaserade kursvärderingar, kan just bortfallsproblematiken vara påtaglig. Se Kollberg (2003).

²³ Ett av de mest undersökta formaten är det s.k. SEEQ, St t ex Marsh (1992).

Referenser

- Bergman, M. (1995). *SULF:s syn på utvärdering för kvalitetsutveckling*. Stockholm: SULF.
- Bessman, M. & Mårtensson, D. (red.). (1991). *Kursvärdering för ökad kvalitet. Vägledning och exempelsamling*. Universitets- och högskoleämbetet, Skriftserie Nr 1991:1
- Biggs, J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does*. London: the Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Dahlöf, U. (1995). *Kvalitet och utvärdering i högskolan: ett diskussionsunderlag till SULF*. Stockholm: SULF.
- Gibbs, G., Habeshaw, S. & Habeshaw, T. (1989). *53 interesting ways to appraise your teaching*. Bristol: Technical & Educational Services.
- Granström, K. (1995). *Om konstruktionen av kursutvärderingar*. Kvalitetsarbete vid Linköpings universitet, Nr 2.
- Heldt-Cassel, S. & Palestro, J. (2004) *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling – en antologi från elva lärosäten*. Högskoleverkets rapportserie 2004:23 R. [Finns som pdf-fil via www.hsv.se]
- Kember, D. & Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 39.
- Kollberg, B. (2003). Förbättrad undervisningskvalitet med hjälp av kursutvärderingar – en granskning av utformningen av webbaserade kursutvärderingar vid Linköpings Tekniska Högskola. I Hult, H. (red.). *Från målbeskrivning till kunskapskontroll. 7:e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet 20 november 2003*. CUL-rapporter: 8.
- Marsh, H.W. & Dunkin, M.J. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional approach. I Smart, J. C. (red.). *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 8, New York: Agathon Press.
- McKeachie, Wilbert J. (1994). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. (9th ed.). Lexington, Mass: Heath.
- Persson, A. (1996). *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet. Reflektion över utvärdering, pedagogisk utveckling och kvalitetsarbete inom universitetsutbildningen*. Lunds universitet: Utvärderingsenheten.
- Stringer, M. & Finley, C. (1993). Institutional Research through Student Evaluation. I Ellis, R. (ed.) *Quality Assurance for University Teaching*. Bristol PA: Open University Press.
- Trost, Jan (1994) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Webb, G. (1994). *Making the Most of Appraisal. Career and Professional Development Planning for Lecturers*. London: Kogan Page Ltd.