

## Kursvärderingar i system – akademiska lärares upplevelser och organisationens förmåga till utveckling

Torgny Roxå<sup>a\*</sup> och Marie Bergström<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Genombrottet, Lunds Tekniska Högskola; <sup>b</sup>Institutionen för psykologi, Lunds universitet

Den här studien undersöker effekter av kursvärderingar i system, d.v.s. när en fakultet eller ett lärosäte implementerat ett system för att samla in studenters synpunkter på kurser och undervisning. 14 lärare från olika ämnesområden vid en svensk teknisk högskola intervjuades om sina känslomässiga upplevelser av att få tillbaka resultaten från kursvärderingar. Studien visar att lärarna uppskattar att få studenternas synpunkter på undervisningen. Men resultaten visar också, i samklang med tidigare studier, att kursvärderingar i system mycket väl kan motverka pedagogisk utveckling. Avgörande är här de lokala kollegiala sammanhang där kursvärderingarnas resultat och lärares känslor kring dessa bearbetas och tolkas. Den formella organisationens förmåga att influera dessa sammanhang antas avgöra systemets förmåga att bidra till pedagogisk utveckling.

*Nyckelord:* kursvärderingar, identitet, pedagogisk utveckling, känslor

I sin bok *Becoming a Critically Reflective Teacher* skriver Stephen Brookfield, professor i Adult Education: *“Seeing ourselves through students’ eyes is one of the most consistently surprising elements in any teacher’s career. Each time we do thus, we learn something”* (Brookfield, 1995, p. 33). Han fortsätter: *“This is why, in my opinion, the most fundamental metacriterion for judging whether or not good teaching is happening is the extent to which teachers deliberately and systematically try to get inside students’ heads and see classrooms and learning from their point of view”* (ibid p. 35).

Det kan tyckas självklart att goda lärare bjuder in studenter i diskussionen om undervisningen och vad som kan förändras och förbättras. Brookfield ger rådet till lärare att göra detta och hans råd ekar av många års efarenhet av undervisning inom högre utbildning. Men hans beskrivning rör enskilda lärare som tillsammans med sina studenter genomför kursvärderingar med ett omedelbart syfte att förbättra undervisningen ytterligare. *Frågan är vad som händer när vi inför system av kursvärderingar på fakultets- eller högskolenivå?*

Syftet med föreliggande text är att bidra till en diskussion om hur system av kursvärderingar kan påverka undervisningen i högre utbildning och leda till pedagogisk utveckling. I särskilt fokus står högskolelärares känslomässiga reaktioner då de får tillbaka resultat från systemet, och deras beskrivningar av hur resultaten hanteras i deras respektive kollegiala sammanhang. Grundantagandet är att de känslor som väcks hos lärarna påverkar deras engagemang för att använda resultaten i förbättrande syfte.

I sammanhanget blir frågan om hur man skall se på pedagogisk utveckling i sig viktig. Inom det projekt som redovisas här ses pedagogisk utveckling som förändringar i den pedagogiska verksamheten som leder till mer och bättre lärande samt personlig utveckling hos studenterna. Lärarnas engagemang antas här vara avgörande för att denna utveckling skall komma till stånd,

---

\* Författarkontakt: [torgny.roxa@genombrottet.lth.se](mailto:torgny.roxa@genombrottet.lth.se)

något som inkluderas i Brookfields perspektiv (se ovan). Det är här som lärarnas känslomässiga reaktioner på de kursvärderingssystem som deras organisationer infört blir viktiga. Det antas helt enkelt att positiva känslor i högre grad än negativa är kopplade till hög kvalitet i vilken praktik det vara månne. Vidare antas det kollegiala stödet vara viktigt, särskilt då kritik framförd av studenterna resulterar i negativa känslor hos lärarna.

#### KURSVÄRDERINGAR I SYSTEM

I Sverige är det, sedan ett decennium tillbaka, obligatoriskt med kursvärderingar på samtliga kurser inom universitet och högskolor. I Högskoleförordningen står:

”Högskolan skall ge de studenter som deltar i eller har avslutat en kurs 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” (Högskoleförordningen, 2000:651<sup>1</sup>).

Implementeringen av denna förordning som också hänger samman med en vidare nationell kvalitetsdiskurs pågår fortfarande. T.ex. visar internrevisionen vid Lunds universitet att högskoleförordningens regler ännu inte följs fullt ut. Det finns bl.a. brister i informationen till studenter och ibland även i själva genomförandet. Internrevisionen vid Lunds universitet påtalar att det finns en ”*hög förbättringspotential*” i användningen av kursvärderingar (Thor & Ahrberg, 2010, sid. 16).

Med kursvärderingssystem avser vi organisatoriskt implementerade rutiner för kursvärderingar och kursutvärderingar som till största delen ligger utanför den enskilde lärarens kontroll. Data samlas in, sammanställs och resultaten görs tillgängligt på olika sätt. Det kan se olika ut och systemet som beskrivs nedan är därför endast ett exempel. Vid Lunds Tekniska Högskola (LTH) finns sedan 2004 ett heltäckande kursutvärderingssystem baserat på en australiensisk förlaga, Course Experience Questionnaire (CEQ) (Ramsden, 2003). Blanketten består av 26 flervalsfrågor och två öppna frågor. Den distribueras oftast men inte alltid elektroniskt till studenterna efter examinationen. Ifyllda blanketter kompletteras med bakgrundsdata om antal studenter på kursen, antal godkända och könsfördelningen på studenterna. Dessa delar sammanställs automatiskt till en arbetsrapport som diskuteras på ett möte där kursansvarig lärare, studentrepresentanter och programledning deltar. Svaren på de öppna frågorna har dessförinnan granskats av studentrepresentanter. Meningen är att personliga påhopp och kränkande formuleringar ska tas bort.<sup>2</sup> De tre parterna skriver därefter var för sig kommentarer kring kursen. Kommentarererna bildar tillsammans med kvantitativa data en slutrapport som mailas till alla studenter som följt kursen samt publiceras på intranätet. I dagsläget finns ca 160 000 ifyllda enkäter samlade i en databas som kan läsas av studenter och anställda vid LTH.

Det kursutvärderingssystem som LTH använder har genomlysts vid ett flertal tillfällen (Sparr & Deppert, 2004, Borell, Andersson, Alveteg, & Roxå, 2008, Björnsson, Dahlbom, Modig, & Sjöberg, 2009, Alveteg & Svensson, 2010, Borell, Alveteg, & Andersson, 2010, Roxå & Mårtens-

1 Nedladdad 2012-12-04 från <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19930100.HTM>

2 Dessa censureringar har ökat. En undersökning av vilka teman som faktiskt tas bort har inletts.

son, 2010, Bjarnevik & Lundqvist, 2011). Flera av dessa studier visar att systemet i stort sett genomförs överallt men att syftet med det på många sätt fortfarande är oklart för lärarna. Det finns också en stor variation på LTH i det engagemang som lärare, studenter och programledare visar i att skriva oberoende kommentarer för inkludering i slutrapporten.

Policyn som reglerar systemet skiljer mellan operativ och rapporterande utvärdering. Den operativa, eller formativa, utvärderingen genomförs under kursens gång och har som syfte att ”förbättra undervisningen och lärandet under pågående kurs” (Warfvinge, 2003, s. 1). Den rapporterande utvärderingen, dvs. det system baserat på CEQ som har beskrivits ovan, skall enligt policyn ”följa, beskriva och dokumentera faktorer som utgör mått på kvalitén i undervisningen” samt ”ge underlag för kvalitetsbärande dialog mellan utbildnings-nämnderna, institutionerna och studenterna” (ibid s.3).

Det är värt att notera att den inbjudan till studenterna att lämna synpunkter som inledningsvis beskrivs av Brookfield, i LTH:s policy närmast relaterar till operativ utvärdering. Den rapporterande utvärderingen skall istället vara ett underlag för beslut vid organisatoriska instanser ovanför och utanför lärarens och de enskilda studenternas gemensamma upplevelse av undervisning och lärande. Frågan är: Hur kan ett fakultetsgemensamt system av kursvärderingar som det som beskrivits ovan påverka universitetslärares vilja att utveckla sin egen undervisning? Ett särskilt intresse rör deras känslomässiga upplevelser av att få tillbaka de resultat som systemet genererar.

#### TIDIGARE FORSKNING

Enligt Kember D., Leung, D., & Kwan K. (2002) leder inte kursutvärderingssystem till utveckling av undervisningen. Slutsatsen baseras på en undersökning genomförd under fyra år rörande 25 institutioner vid ett universitet i Hong Kong. Författarna menar att systemet ”produces no evidence of an improvement in the quality of teaching during the 4-year period” (ibid s. 416). De hävdar att institutionernas kollegiala sammanhang inte bearbetar, diskuterar eller tolkar resultaten, dvs. det enda som sker är att data anhopas. I flera fall struntar de enskilda lärarna helt enkelt i resultaten. Liknande resultat presenteras av Edström (2008) efter att hon undersökt hur ett kursvärderingssystem ”landar” på institutionerna i ett svenskt universitet. Även här är det kollegiala sammanhanget avgörande. Resultaten från systemet kan bortförklaras, vantolkas eller rent av negligeras.

Moore & Kuol (2005) utgår istället från ett psykologiskt perspektiv när de menar att kursvärderingar implementerade som system mycket väl kan leda till att lärarna förnekar betydelsen av studenternas synpunkter. Liknande tankar förs fram av Arthur (2009). Hon menar att många faktorer som påverkar studenternas synpunkter ligger utanför lärarens kontroll och att lärarna därmed inte ser hur de skall kunna påverka kursvärderingarnas resultat. Detta kan leda till en upplevelse av uppgivenhet och maktlöshet och även av skamkänslor, särskilt om negativ respons från studenterna upprepas år efter år. Arthurs slutsatser får ytterligare stöd i en studie av Kwan (1999) som visar att klasstorlek, kursens inplacering i ett studieprogram, typ av ämne, utformning av lokaler mm. påverkar utfallet i kursvärderingarna. Faktorer som ofta ligger långt utanför lärarens kontroll. Ytterligare studier har visat att studenter värderar manliga respektive kvinnliga lärare olika och att detta får genomslag i kursvärderingar (Centra & Gaubatz, 2000, Sprague & Massoni, 2005, Kogan, Schoenfeld-Tachter et al, 2010).

Ovanstående visar att resultat från kursvärderingar måste tolkas och bearbetas för att kunna användas utvecklande (Roxå & Mårtensson, 2010). Det är här som det kollegiala sammanhanget blir avgörande. Om inte denna tolkning är konstruktiv kan kursvärderingarna istället bidra till

att konservera undervisningen. Som Edström (2008) visat kan resultaten i olika kollegiala sammanhang mycket väl användas för att bekräfta fördomar kring undervisningen och studenterna. Kursvärderingar, som på kursnivå där lärare och studenter samverkar förefaller vara ett utmärkt utvecklingsverktyg, helt i linje med Brookfields rekommendationer, leder inte självklart till utveckling när de introduceras som system.

Det tycks dessutom finnas skillnader mellan lärares å ena sidan, och administratörers och chefers å andra sidan, syn på validitet i resultat från kursvärderingar. I en studie omfattande 532 universitetslärare, prefekter, dekaner och administratörer visar Morgan, Sneed, & Swinney (2003, s. 29) att *"while administrators believe that student evaluations are usually a valid indicator of teacher effectiveness, faculty believe that students evaluations are only sometimes a valid indicator of teacher effectiveness"*. Dessa skillnader mellan olika hierarkiska nivåers tilltro till kursvärderingar gör situationen än mer komplicerad när frågor kring makt och tolkningsföreträde kommer i förgrunden.

#### DEN AKTUELLA STUDIEN

14 lärare från olika ämnesområden inom LTH intervjuades av en lektor från institutionen för psykologi om sina upplevelser av att få tillbaka resultaten från kursvärderingarna. Lärarna representerade skilda ämnen och erfarenheter. 12 intervjuer bandades (två lärare ville inte ha sina intervjuer bandade). Urvalet styrdes inte av någon annan princip än att få en stor spridning över LTH.

I intervjuerna låg fokus på känslomässiga reaktioner av att ta del av resultaten från kursvärderingar, men även kollegiala och organisatoriska sammanhang och socialt stöd berördes. Varje intervju varade cirka en timme och transkriberades (renskrevs i två fall). Analysen av intervjuerna genomfördes först av båda författarna var för sig och senare tillsammans. Syftet var att få en bild av hur universitetslärare på LTH upplever kursvärderingar, för att via denna bild fördjupa förståelsen av hur resultat från kursvärderingar landar i de kollegiala sammanhangen. I förlängningen kan detta bidra till en djupare förståelse för hur kursvärderingssystem verkar i högre utbildning (Bergström & Roxå, 2013).

En särskild omständighet i denna studie är att forskarna själva är en del av den miljö som undersöks. Clegg menar att detta för med sig att forskaren är *"a fish in the water, part of the habitus, with a feel for the rules of the game."* (Clegg 2013 s. 7) Det är ett faktum som inte minst skapar särskilda förutsättningar för de intervjuer som genomfördes. Både intervjuarens och den intervjuades medvetenhet om situationen ger lätt upphov till en dubbel reflexivitet (ibid.) vilket bl.a. gör situationen extra känslig för de maktrelationer som alltid i varierande grad belastar intervjuemetodiken. För att i någon mån hantera denna problematik genomfördes intervjuerna av en för lärarna okänd person som dessutom har professionell kompetens i samtalsmetodik. Vidare fick lärarna själva välja plats för intervjuerna. Slutligen var frågorna mycket öppna och intervjustilen av samtalskaraktär, detta för att skapa manöverutrymme för de intervjuade.

#### RESULTAT

Av intervjuerna framgår att både studenter och lärare har höga förväntningar på undervisningen vid en teknisk högskola, den ska vara bra. Detta bekräftas också av andra studier (Edvardsson-Stiwne, 2009, Roxå & Mårtensson, 2013). Civilingenjörsutbildningar har hög status och studenternas omdömen om undervisningen anses mycket viktiga, både för lärare och för programledning. Detta leder till stora förväntningar på lärarna. Nöjda studenter ger

högskolan status, skapar förutsättningar att rekrytera forskarstudenter och leder i förlängningen till forskning och samarbetsprojekt med industrin. *Vad* bra undervisning egentligen är framgår inte lika tydligt utan definieras istället av traditionen och framförallt av studenternas reaktioner. Kursvärderingarna blir på så sätt den viktigaste indikatorn inte bara på om undervisningen är bra eller inte utan också om den enskilde läraren är en bra lärare eller inte.

#### *Reaktioner på kursvärderingar*

De frågor som inledningsvis ställdes i intervjuerna handlade om upplevelse av känslor i allmänhet:

”Vad känner du när du får tillbaka kursvärderingarna? Hur upplever du det att få positiv och negativ kritik?”

Det var svårt för lärarna att sätta ord på vad de kände när de tog del av resultaten från kursvärderingarna. Detta gällde både positiva och negativa känslor. När de väl formulerade sig var det fler som talade om negativa känslor än om positiva. Detta trots inledningsfrågans öppna formulering.

Positiva erfarenheter beskrevs ofta kort och konstaterande där den stolthet man skulle kunna förvänta sig var nedtonad. Ett exempel på detta är följande citat:

”Eh, så är det ju, i och med att jag mest får positiv kritik, det är ju roligt. Ja, inspirerande.” (manlig lärare)

I intervjuerna gavs det uttryck för att positiv kritik är lättare att ta emot vid direktkontakt med studenterna än i de fritextsvar som finns i CEQ:

”Ja, med tiden har jag lärt mig att ta emot positiv kritik. Om vi sitter i en sådan där operativ utvärdering och de säger att så här. Nu var det några som sa: 'Oh, det här har varit den mest intressanta kursen vi har läst på hela utbildningen'. Och då kände man, då gick det ju rätt in. Däremot i den här CEQ när man får fritextsvaren så är det mycket lättare att läsa de negativa.” (kvinnlig lärare)

Även om undantag finns så är det flera av de intervjuade lärarna i vår studie som upplever det som känslomässigt påfrestande att få tillbaka resultaten från kursvärderingarna. Så här berättar en av dem om sin upplevelse av att få negativa kursvärderingar från studenterna på den kurs som hon ansvarade för:

”Det var mycket obehagligt. Jag blev väldigt ledsen... På något sätt sätter det sig också inne i hjärtat också.” (kvinnlig lärare)

Lärare med många år av positiva utvärderingar säger sig hantera enstaka negativ kritik bra medan lärare med mer blandade erfarenheter, menar att det kan vara tungt. De allra flesta beskriver att kursvärderingarna väcker känslor av något slag. Negativa känslor fortsätter efter arbetet, in på nätterna och blir lätt till en gnagande oro och lärarna beskriver olika strategier för att hantera dem. Så här berättar en lärare om den stress som hon upplever när hon ska ta del av studenternas synpunkter:

”Det är ju ett väldigt stressmoment så det är lite så, jag har dom i handen, så går jag tillbaka, jag tittar aldrig på dom direkt utan man får samla sig lite grann för att ta det som står där. Jag menar, även om det inte är så att jag har, om det skulle stå något om mig personligen, så är det ju ändå, det är en utvärdering av mig indirekt eftersom det är jag som har lagt upp kursen.” (kvinnlig lärare)

Stöd för detta ger även denna lärare som menar:

”Det är ju inte kul. Det är det ju inte, det är det ju inte. Det är inte kul. Förstås. Man tar gärna åt sig av negativa omdömen, mer än vad man gör av dom positiva. Jag tror att det är rätt naturligt.” (manlig lärare)

Men det finns även lärare som anser att kursvärderingarna inte rör dem personligen utan att det är kursen som värderas av studenterna:

”Jag ser kursutvärderingarna som en naturlig del av verksamheten. Det väcker inga känslor överhuvudtaget. Syftet med kursvärderingarna är att förbättra kvaliteten på undervisningen.” (manlig lärare)

I intervjuerna uttrycker dock lärarna sin uppskattning över idén med systematiska utvärderingar och menar att detta ju kan användas för att uttrycka saker om kvaliteten på undervisningen inom hela fakulteten:

”Tidigare var det lärarens eget ansvar att göra utvärderingar och det hade sina brister. Ofta hände det att läraren struntade i det. Kursen fick ingen kritik, inget ändrades och risken var stor att kvaliteten sjönk på undervisningen.” (manlig lärare)

En del av de intervjuade lärarna kompletterar CEQ med egna kursvärderingar. Så här motiverar en lärare att hon gör både CEQ och egna utvärderingar:

”På något vis känns det som att CEQ ger en viss typ av information som egentligen inte är så bra för att reda ut vad som inte, varför någonting inte har fungerat. Det står bara att det inte har fungerat. När min kurs slutade hade vi kursutvärderingsfika och bjöd i hela kursen för att de skulle prata med oss.” (kvinnlig lärare)

#### *Kollegialt och organisatoriskt sammanhang*

Resultaten från kursvärderingar diskuteras i mycket ringa grad inom organisationen. Ett resultat som stöds också av andra undersökningar gjorda vid LTH (Wendel, 2011). Så här uttrycks detta av två lärare:

”Jag tog mycket illa vid mig och hade liksom inget forum att ta upp det här i någonstans heller, alltså.” (kvinnlig lärare)

”Man får ingen credit för höga omdömen. Det är ingen som ser det utom en själv.” (manlig lärare)

En av de andra intervjuade lärarna menar att så länge alla är nöjda finns det ingen anledning att diskutera det:

”Det är han som är ansvarig som får alla utvärderingarna. Han kan prata med mig om han tycker det är något. Det kunde inte alls... jag har aldrig frågat honom. Vi har arbetat tillsammans i 14 år, så jag kan inte tänka, om något hade hänt, han skulle inte komma till mig och säga. Han hade aldrig frågat direkt: 'Blev det dåligt?'” (kvinnlig lärare)

De intervjuade lärarna menar att den formella organisationen företrädd av studierektor och prefekt endast visar intresse för kursvärderingarna om de är dåliga. Om studenterna framför allvarliga klagomål då kan man bli kontaktad av studierektorn.

Flera av lärarna har emellertid egna privata signifikanta nätverk (Roxå & Mårtensson, 2009) där de ventilerar sina erfarenheter. Dessa samtal blir mycket sällan en del av det offentliga samtalet i organisationen. Vissa lärare berättar också om denna typ av stöd och hur de använder det.

”Suck, ja genom att prata om det med så många som möjligt, med min familj och mina kollegor. Sedan var det ju skönt när jag jobbade med någon annan så kunde jag visa honom detta: 'Du hade väl sagt till mig om du hade upplevt mig så här?'” (kvinnlig lärare)

En specifik företeelse som dyker upp i materialet är föreställningen om den bra läraren respektive den andra läraren, den dåliga. Detta är utsagor om den reella eller fiktiva kollegan som har gett upp, som inte längre orkar upprätthålla en hög ambition i undervisningen och som inte längre lyssnar på studenterna. Att bli en sådan lärare verkar vara en tydlig hotbild hos de intervjuade lärarna:

”Jag vet inte om jag, om någon kommer till mig och säger: 'Oh, det var jättedåligt' säkert kommer jag att dö i början (skratt) men sedan skulle jag... Jag har tänkt på det under den perioden då vi gjorde projektet... Vad händer med mig om någon kommer till mig och säger: 'Oh, hon var så dålig'. Det enda jag kan tänka var att jag skulle gå efteråt och fixa det direkt. För att det inte skulle hända igen.” (kvinnlig lärare)

Att bli som ”den andre läraren” är ett nederlag, något som kan leda till stigmatisering, att man får en stämpel som en dålig lärare. Att lyssna på studenterna är här helt avgörande. Kulturen tillåter inga dåliga kursvärderingar. Så här berättar en av de intervjuade:

”Min drivkraft är att vara en bra lärare, jag vill inte vara en dålig lärare.” (manlig lärare)

En annan utsaga pekar på betydelsen av att få positiv feedback från studenterna för att fortsätta uppfatta sig som bra lärare:

”Utvärderingen betyder mycket för mig eftersom jag vill ha bekräftelse på vad man gör. Man får det hela tiden, nästan varje dag, inte bara från utvärderingarna utan från studenter man har i undervisning, i interaktionen med dem. De känslor man har är att man blir glad när man får positiv feedback, det är viktigt.”  
(manlig lärare)

Vad gäller upplevelser av att vara, eller bli en bra lärare, men också för att understryka hotet som vilar över den som får dåliga omdömen, så delar de intervjuade lärarna med sig av anekdoter om lärare som inte har lyckats att bli ”en bra lärare”:

”Jag vet någon lärare som hade ett möte, efter tre veckor så får studenterna berätta om vad dom tycker. Och som fick kritik. Den läraren tog illa vid sig, personligen illa vid sig. Jag tror att det bottenar i känslan av att här gör kan allt för att det ska bli en fungerande kurs och så går det inte. Och då kan man bli väldigt besviken.”  
(manlig lärare)

Det framgår av intervjuerna att flera lärare hela tiden i sin undervisning söker bekräftelse från studenterna. Här ett exempel som illustrerar intensiteten i detta samspel:

”Jag ger mycket och jag har 100% koll på allting som händer. Någon som skrattar där och varför skrattar de där, varför säger de det och varför tittar den på fönstret och... Jag försöker, jag håller koll konstant och det blir... Jag blir helt slut efteråt, jag blir helt... Den dagen är det slut. Jag orkar inte göra någonting, jag gör bara något som behöver kropp.” (kvinnlig lärare)

Nedanstående citat beskriver det stora ansvar som en lärare känner i klassrummet och hur studenternas reaktioner kontinuerligt påverkar honom.

”Om vi säger, det viktigaste är nog ändå det där direkta, feedback man får. Man står på en föreläsning och man märker om folk börjar sitta så där med ögonen eller, ja, den där direkta återkopplingen som du får från deras ansiktsuttryck och hur de rör sig i salen, dels frågor som kommer och så... Det är framförallt det som har påverkat. Det märker man, nu börjar jag bli, nu börjar de tappa koncentrationen, antingen för att jag har hållit på och gagga för länge om det här eller för att det börjar bli för svårt, då är det andra ansiktsuttryck förstås. Den återkopplingen, det är nog den framförallt, och vad folk kommer fram och säger i pauser och så.”  
(manlig lärare)

Lärarna säger att det som intresserar dem mest i kursvärderingarna är fritextsvaren. Nästan samtliga uttrycker uppskattning över dessa fritt formulerade studentresponser:



”Alltså hade det inte varit den här kritiken i fritextsvaren från början så hade vi ju inte gjort den här kursförändringen.” (manlig lärare)

Det statistiska materialet som systemet genererar används nästan inte alls. Istället ställer sig lärarna frågande till vilket syfte detta material egentligen kan fylla. Denna observation stöds även av andra undersökningar (Björnsson, Dahlbom, Modig, & Sjöberg, 2009). Några av de intervjuade lärarna vid LTH uttrycker oro över att dessa data i framtiden kan komma att användas emot dem:

”Det kan liggas till last någonstans, eller de här sura kommentarerna om att jag var den sämsta läraren på hela LTH, ska det ligga mig i fatet någon gång? När jag söker en tjänst.” (kvinnlig lärare)

## DISKUSSION

Ingenting i den här studien tyder på att kursvärderingar i system är negativt i sig. Flera av de intervjuade lärarna lyfter också fram det positiva med själva idén. Däremot framträder observationer som kräver ytterligare uppmärksamhet. För det första: att få tillbaka resultat från kursvärderingar är förknippat med mycket känslor men inte så många ord. För de intervjuade lärarna är det viktigt att studenterna uppskattar deras undervisning. Det är viktigt inte bara personligen utan också för den kultur som lärarna ingår i. På LTH ställs höga krav på undervisningen och studenternas synpunkter är den kanske allra viktigaste indikatorn på om man är en bra lärare. Självklart är därför kursvärderingarna emotionellt laddade och har effekter på lärarens självbild och professionella identitet. Samtidigt vittnar intervjuerna om ett ointresse från den formella organisationen (fakultet och institution) för den här bearbetningen. Tillspetsat kan man säga att den formella organisationen har påfört lärarna ett system för kursvärderingar och därefter backat undan och därmed lämnat de enskilda lärarna att ensamma hantera situationen.

För det andra: den tidigare forskningen lyfter fram den lokala kollegiala miljön som avgörande för om kursvärderingar skall leda till pedagogisk utveckling eller inte. Det är där resultaten kan tolkas, bearbetas och göras användbara eller inte. Intervjuerna visar att en öppen kollegial bearbetning sker mycket sällan. Vidare framkommer att den kollegiala miljön består av flera olika delar. Det handlar inte enbart om institutionen eller avdelningen, eller ens enbart om arbetsgruppen som ofta också är en ämnesgemenskap, det handlar dessutom om de signifikanta nätverk formade genom lärarens egen försorg som oftast är informella och därmed osynliga för flertalet kollegor. På grund av den privata karaktären på dessa diskussioner kommer inte resultaten organisationen till del. Det sker inget organisatoriskt lärande och därmed hämmas den pedagogiska utvecklingen. Det här förhållandet fördjupar och kompletterar den bild som Kember m.fl. (2002) och Edström (2008) lyfter fram. Resultat från kursvärderingar hanteras, om de hanteras, i olika på varandra lagrade kollegiala och sociala sammanhang.

En rimlig slutsats av detta är att ett system av kursvärderingar liknande det som diskuterats här inte i sig driver pedagogisk utveckling, om man med det menar att en fakultets eller ett lärosätes samlade förmåga att stödja studenters lärande ökar. Om detta stämmer kan det mycket väl bero på att den formella organisation (här en fakultet) som införde systemet inte förmått gå vidare och påverka de kollegiala sammanhang där de avgörande processerna sker, och där känslomässig bearbetning av resultat från kursvärderingar utgör en viktig del. De kollegiala

sammanhang som redan förut drev pedagogisk utveckling kommer sannolikt att fortsätta att göra detta, och de som inte gjorde det har alla möjligheter att negligera eller misstolka resultaten från kursvärderingarna.

Vad som däremot har förändrats är lärarnas arbetssituation. Vem som helst inom fakulteten har tillgång till resultaten, d.v.s. vem som helst kan uttala sig om, berömma eller döma ut, en lärares pedagogiska förmåga. Det här återkommer i intervjuerna som en känsla av ett hot om att bli stigmatiserad som en dålig lärare och om frågor kring hur resultaten kan komma att användas i framtiden. Det kan röra sig om problem vid befordringar, vid löneförhandlingar, vid kollegial konkurrens om resurser eller andra utvecklingsmöjligheter. Det spelar ingen roll om detta hot realiseras, vi vet att sådana latent hot ändå fungerar disciplinerande på individer (Foucault, 2006). Ett sådant latent hot leder med största sannolikhet till att lärare i någon mån väljer att avstå från att experimentera med sin undervisning eftersom sådana experiment mycket väl kan resultera i dåliga kursvärderingar och därmed accentuera eller rent av realisera hotet. Återigen kan man konstatera att ur lärarnas perspektiv har den formella organisationen infört ett system med tydliga effekter för lärarna och dessutom lagrat alla resultat öppet inom fakulteten, och sedan dragit sig tillbaka utan att följa upp systemets effekter.

Den här studien har anslutit till ett fåtal tidigare studier om vad som sker när en fakultet eller högskola inför ett system för kursvärderingar. Det lokala kollegiala sammanhanget har även här, precis som i tidigare studier, framträtt som avgörande. Men den här studien har dessutom pekat på betydelsen av de känslomässiga reaktioner som resultaten av kursvärderingar ger upphov till. Om dessa reaktioner saknar ett kollegialt sammanhang där de kan bearbetas, eller om bearbetningen sker endast i privata nätverk är det sannolikt att de inte stödjer utan snarare riskerar att motverka pedagogisk utveckling.

Vidare framträder den formella organisationens hantering som avgörande. Den inför ett system och lagrar resultat men fortsätter inte med att påverka de kollegiala sammanhangen. Vidare följs inte lärarnas upplevelse av ett latent hot upp utan tillåts med största sannolikhet fortsätta som en disciplinerande kraft med en åtföljande risk att motverka pedagogiska innovationer.

Fortsatta studier kan med fördel undersöka om och i så fall i vilken grad det latent hotet verkligen motverkar pedagogisk förnyelse. Vidare behövs ytterligare forskning kring de kollegiala sammanhang som här och i tidigare studier visat sig ha stor betydelse för hur system av kursvärderingar förmår driva pedagogisk utveckling eller inte. Det är sannolikt här som potentialen med system av kursvärderingar avgörs, i den formella organisationens förmåga eller oförmåga att påverka de lokala kollegiala sammanhangen.

Slutligen, detta projekt handlar om känslor i en akademisk miljö, ett ämne som inte är särskilt utforskat (Ehn & Löfgren, 2007). Akademiska normer snarare undertrycker känslor än uppmuntrar till att de diskuteras (ibid.) och det kan finnas skäl att anta att detta blir än mer påtagligt inom den teknisk kultur som ramar in denna studie. Trots detta och trots de intervjuades svårigheter att beskriva sina känslor så skall man inte förledas att tvivla på deras existens. Snarare tror vi att det är viktigt att undersöka emotionella mönster i akademien och de normer som är kopplade till dem. Det handlar i mångt och mycket om de akademiska lärarnas arbetsmiljö. Om känslorna i sig och samtal om dem är tabu, i vilken arbetsmiljö som helst, så kan inte detta vara annat än negativt för alla inblandade. Gäller det dessutom högre utbildning så blir i förlängningen också studenterna lidande.

## REFERENSER

- Alveteg, M. & Svensson, I. (2010). On the Usefulness of Course Evaluation Data in Quality Assurance. I Andersson R. & Tempte L. (Red.) *LTH:s 6:e Pedagogiska Inspirationskonferens*, Lund. LTH/Genombrottet.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education* 14(4): 441 - 454
- Bergström, M. & Roxå, T. (2013). *Akademiska lärarers upplevelser av kursvärderingar. En undersökning vid Lunds Tekniska Högskola*. Rapportserie från Engineering Education/Genombrottet. Rapport nr 1, februari 2013
- Bjarnevik, J. & Lundquist, D. (2011). Processen bakom kursutvärderingssystem – en studie på LTH. *Kandidatuppsats Institutionen för Informatik*. Lund: Lund University.
- Björnsson, L., Dahlbom, M., Modig, K., & Sjöberg, A. (2009). Kursutvärderingssystemet vid LTH: uppfylls avsedda syften? I Andersson R. (Red.) *Den 2:a Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörsutbildningar*, LTH 2-3 december 2009, Lund.
- Borell, J., Alveteg, M., & Andersson, K. (2010). Bortom de lämnade enkätsvaren. I Andersson R. & Tempte L. (Red.) *LTH:s 6:e Pedagogiska Inspirationskonferens*, Lund. LTH/Genombrottet.
- Borell, J., Andersson, K., Alveteg, M., & Roxå, T. (2008). Vad kan vi lära oss efter fem år med CEQ? I Andersson R. & Tempte L. (Red.) *LTH:s 5:e Pedagogiska Inspirationskonferens*, Lund. LTH/Genombrottet.
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. & Gaubatz, N. (2000). Is There Gender Bias in Student Evaluations of Teaching? *Journal of Higher Education*, 71 (1):17-33.
- Clegg, S. & Stevenson, J. (2013). The interview reconsidered: context, genre, reflexivity and interpretation in sociological approaches to interviews in higher education research. *Higher Education Research and Development* 32(1): 5-16.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development* 27(2), 95-106.
- Edvardsson-Stiwne, E. (2009). *The ethos of a study program – a barrier or a springboard for change*, In *proceeding of: the 5th International CDIO Conference, Singapore Polytechnic, Singapore, June 7 - 10, 2009*
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2007). Emotions in Academia. I H. Wulff. *The Emotions – A cultural reader*. Oxford, Berg: 101 - 117.
- Foucault, M. (2006) *Övervakning och straff*. ”Surveillir et punir.” Halmstad:Arkiv Förlag.
- Kember, D., Leung, D. Et al. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kogan, L., Schoenfeld-Thacher, et al. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position and rank. *Teaching in Higher Education* 15(6):623-636.
- Kwan, K. (1999). How Fair are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24(2).
- Moore, S. & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education* 10(1): 57 - 73.
- Morgan, D., Sneed J., Swinney L. (2003). Are Student Evaluations A Valid Measure of Teaching Effectiveness: Perceptions of Accounting Faculty Members and Administrators. *Management Research News* 26 (7): 17-32.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. (2nd Ed.) London: RoutledgeFalmer.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education* 34 (5):547-559.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2010). Improving university teaching through student feedback: A critical investigation. *Student feedback: The Cornerstone to an Effective Quality Assurance System in Higher Education*. Nair, S. & Mertova, P. Cambridge: Chandos Publishing.

- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2013). *Understanding strong academic microcultures – An exploratory study*. Lund: CED, Lund University
- Sparr, G. & Deppert, K. (2004). CEQ som rapporterade utvärdering – en kritisk granskning. I Andersson R. & Tempte L. (Red.) *LTH:s 2:e Pedagogiska Inspirationskonferens*, Lund. LTH/Genombrottet.
- Sprague, J. and K. Massoni (2005). Student Evaluations and Gendered Expectations: What We Can't Count Can Hurt Us. *Sex Roles* 53(11): 11/12.
- Thor, A.-S. & Ahrberg J. (2010). Granskning av universitetets arbete med kursvärderingar. Lund, Lunds Universitet/Internrevisionen.
- Warfvinge, P. (2003). *Policy för utvärdering av grundutbildning*. Lund:LTH
- Wendel, M. (2011). *Student – och lärarbarometern LTH*. Lund