

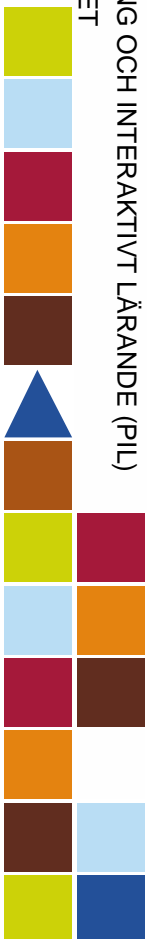


# Formativ kursutvärdering

Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid  
Göteborgs universitet

Ninni Carlsson

PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL)  
GÖTEBORGS UNIVERSITET  
PIL-RAPPORT 2013:05



GÖTEBORGS UNIVERSITET



Göteborgs universitet,  
Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL)

PIL-Rapport 2013:05

# Formativ kursutvärdering

Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid  
Göteborgs universitet

Ninni Carlsson



<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

PIL-rapport: 2013:05

Utgivningsdatum: 2013-12-16

Titel: Formativ kursutvärdering. Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet

Författare: Ninni Carlsson

Utgivare: Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Västra hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg

<http://www.pil.gu.se/rapporter> + <http://hdl.handle.net/2077/34681>

# Innehåll

Sammanfattning .....	6
Inledning .....	9
Bakgrund .....	12
Idén till en verkstad tar form .....	12
Syfte och målsättning .....	14
Kontext, perspektiv och begrepp .....	15
Kursutvärderingar i universitetens omvandling .....	15
Kursutvärdering som forskning och praktik .....	16
Ett lärarcentrerat förhållningssätt .....	18
Ett högskolepedagogiskt perspektivskifte .....	19
Lärandemålsstyrd undervisning och bildning .....	20
Ett studentcentrerat förhållningssätt .....	22
Formativ kursutvärdering – vad är det? .....	22
Utvärdering .....	22
Summativ och formativ utvärdering .....	23
Utvärdering, makt och inflytande .....	25
Formativ kursutvärdering – begreppssyntes .....	27
Formativ kursutvärdering eller formativ bedömning? .....	29
Arbetsmetod, planering och dokumentation .....	33
Handboken .....	33
Motgångar under planeringsprocessen .....	34
Verkstans sammanhang och deltagare .....	36
Lektionsplanen .....	36
Dokumentation och uppföljning .....	39
Erfarenheter från verkstan .....	41
Min dokumentation av arbetsprocessen .....	41
Deltagarnas erfarenheter .....	43
Det viktigaste lärandet – praktiska yrkesfärdigheter .....	43
Det viktigaste som bidrog till lärandet – det sociala sammanhanget .....	44
Problem och önskemål om förändringar .....	46
Tecken på att metoden introduceras vid institutionerna? .....	47
Uppföljning vid ytterligare tre tillfällen .....	48
Exempel på tillämpning i några kurser .....	53
Sammanfattande diskussion och slutsatser .....	59
Centrala utgångspunkter .....	59
Formativ kursutvärdering = formativ bedömning .....	61
Erfarenheter från verkstäderna .....	62

Lärandets var, hur och när .....	62
Förutsättningar för lärande.....	63
Hur kan en verkstad ingå i PIL:s kurser och aktiviteter?.....	65
En fristående verkstad .....	65
Verkstad i HPE102.....	66
Slutord .....	67
Referenser.....	69
Några hemsidor där du kan finna fler exempel på CATs: .....	74



# Sammanfattning

Denna projektrapport är genomförd vid Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL) vid Göteborgs universitet. Syftet har varit att undersöka om och hur en verkstad i formativ kursutvärdering kan ingå i PIL:s aktiviteter för universitetslärares kompetensutveckling. Det övergripande målet var att inspirera till, och stödja institutionernas arbete med sådana utvärderingar, och därigenom bidra till pedagogisk kvalitetsutveckling vid Göteborgs universitet. Det konkreta och direkta målet var att inspirera och stödja kollegor med pedagogiska uppdrag vid olika institutioner att börja utveckla medvetenhet om, och färdigheter i, att skraddarsy och tillämpa övningar i formativ kursutvärdering. Rapporten anlägger ett maktkritiskt förhållningssätt till dominerande perspektiv på, och tillämpning av, kursutvärderingar. Den tar sin utgångspunkt i litteratur som diskuterar de förändringar som skett internationellt inom högre utbildning sedan mitten och slutet av 1900-talet, och söker förstå och problematisera både kursutvärderingars roll, och erfarenheter från projektarbetet, i en sådan strukturell och historiskt situerad kontext. Den dominerande tillämpningen av kursutvärderingar tolkas i rapporten som präglad av ett lärarcentrerat förhållningssätt. Projektet och rapporten utgår istället från ett både studentcentrerat och lärandemålsorienterat förhållningssätt, förankrade i sociokulturell lärandeteori, men problematiserar också lärandemålsstyrd undervisning med hjälp av bildningsbegreppet. Projektet är utvecklat ur tidigare pedagogiska utvecklingsarbeten vid Göteborgs universitet, varav begreppet ”formativ kursutvärdering” är genererat ur en litteraturstudie. I projektet betyder det att lärare och studenter arbetar systematiskt med kursutvärdering och kursutveckling genom att använda undervisning som sammanhang där de tillsammans undersöker var studenterna befinner sig i lärandeprocessen; där de för dialoger om hur aktiviteter och material kan stödja studenters lärande och sedan finjusterar kursarbetet därefter. Begreppsförståelsen följer Scrivens, och Blooms, Hastings och Madaus ursprungliga definitioner från 1960- och 70-talen, av formativ utvärdering i kurser, men kompliceras av att denna betydelse numera vanligtvis används inom pedagogik och högskolepedagogik under beteckningen formativ bedömning. Ett skäl till att behålla begreppet ”formativ kursutvärdering” för denna företeelse är att försöka bidra till en problematisering och vitalisering av kursutvärdering som begrepp och praktik.

En pilotverkstad i formativ kursutvärdering genomfördes hösten 2012 inom ramen för HPE102, *Behörighetsgivande högskolepedagogik 2: Områdesspecifika pedagogik*, vid Samhällsvetenskapliga fakulteten. I verkstan prövade, planerade och diskuterade tio universitetslärare från fyra olika fakulteter ett urval övningar från handboken *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers* (Angelo & Cross 1993), som är avsedda att skraddarsys efter disciplin, kurs och lärandemål. I tre uppföljande verkstäder i två olika sammanhang under 2013 prövade ytterligare 26 anställda vid åtta olika fakulteter samt en student, revideringar av det första upplägget. Erfarenheterna dokumenterades.

Verkstan ser ut att ha potential att bidra till universitetslärares kvalificering, det vill säga att lära sig yrkesmässiga färdigheter genom aktiv träning i att designa och planera övningar, och genom att själv delta i dem. Arbetet under verkstäderna tyder på att dessa färdigheter är integrerade i subjektifiering. Det innebär att deltagarna ägnade sig åt didaktiskt



medveten analys och problematisering av, och kommunikation om, en mängd olika överväganden som kursansvariga och lärare behöver ta ställning till när de planerar undervisningssituationer, och vad de avser att åstadkomma med dem. Det kollektiva, sociala sammanhanget och samspelet ser ut att ha haft en särskild betydelse i verkstäderna, främst som en förutsättning för att lära sig färdigheter i att designa och planera formativa kursutvärderingsövningar. Ny förståelse uppstod genom ett gemensamt utforskande av en praktik: att tänka, göra och tala tillsammans. Materialet tyder även på att verkstan lyckades inspirera till att introducera formativ kursutvärdering vid institutionerna. Avsikten att försöka åstadkomma ett studentcentrerat förhållningssätt i verkstan ser därför ut att ha fungerat. Verkstans upplägg och övningar bidrog till ett kreativt samarbete med engagerade och livliga diskussioner i samtliga de fyra grupper som deltog. En möjlig förutsättning för detta är att deltagarna redan kände varandra när verkstan inföll, men också i en grupp där de inte gjorde det blev diskussionen livlig. En annan avgörande förutsättning för arbetet i verkstan är en gemensam förförståelse och utgångspunkt vad gäller centrala perspektiv och begrepp inom det område som verkstan rör sig. En sådan saknades i den grupp där deltagarna inte kände varandra. En paradox som varit synlig och medfört problem rakt igenom hela projektarbetet, innebär att slimmade tjänsteplaneringar för anställda krockar med Göteborgs universitets visioner och ambitioner att pedagogiskt kompetensutveckla sin personal och verksamhet. Denna paradox tolkas inom den globala kontext som utgörs av universitetens omvandling, med de mindre resurser som finns att tillgå i ”massuniversitetet”, och tyder på att det krävs organisatoriska förändringar så att lärare får det tanke- och handlingsutrymme som behövs för pedagogisk utveckling. Rapporten presenterar avslutningsvis rekommendationer för fortsatta verkstäder.

*Nyckelord:* formativ kursutvärdering, kursvärdering, formativ bedömning, didaktik, högskolepedagogik



## Inledning

Denna projektrapport är genomförd vid Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL) vid Göteborgs universitet.<sup>1</sup> PIL är en arena för pedagogisk samverkan där fakulteterna ges möjligheter att tillsammans utveckla undervisning. Enheten startade 2008, styrs idag av Utbildningsnämnden och tillhör organisatoriskt Utbildningsvetenskapliga fakulteten, där dess huvudsakliga verksamhet och administrativa stöd är placerat. PIL har tidigare publicerat en vägledning för utformning av summativa kursutvärdering (Johansson, Norman, Fogelberg & Petersson 2012:02).<sup>2</sup> Denna projektrapport beskriver istället erfarenheter från ett pedagogiskt utvecklingsarbete med formativ kursutvärdering. Syftet har varit att undersöka om och hur en verkstad kan ingå i PIL:s kurser och andra resurser för universitetslärares kompetensutveckling, och därigenom inspirera till, och stödja institutionernas arbete med sådana utvärderingar.

Jag som har drivit projektet är till yrket socialpedagog och forskare, är anställd som universitetslektor vid Institutionen för Socialt arbete och har uppdrag i PIL. Bland uppdragen ingår kursansvar för *HPE102, Behörighetsgivande högskolepedagogik 2: Områdesspecifik pedagogik, Samhällsvetenskapliga fakulteten*.<sup>3</sup> Kursen är en av tre behörighetsgivande kurser i högskolepedagogik för anställda vid Göteborgs universitet. Dess övergripande syfte är att studenterna skall stärka sina färdigheter att på grundval av vetenskap och beprövad erfarenhet analysera, planera, diskutera och utveckla högskolans utbildning och kurser. Det är inom ramen för denna kurs, och tillsammans med deltagarna, som jag har genomfört verkstan.

Men detta projekt har också ett informellt och betydligt mera personligt syfte. Det har successivt växt fram som en idé hos mig sedan hösten 2009, då jag själv påbörjade min utbildning i högskolepedagogik, och har kommit att bli mer och mer konkret, dels genom de examinationspaper jag skrev åren 2009-2011 inom ramen för de tre behörighetsgivande kurserna, och dels genom det föredrag jag höll vid den nationella högskolepedagogiska konferensen NU2012 i Göteborg (Carlsson 2012).<sup>4</sup> Projektet blev möjligt genom en dialog hösten 2011 med föreståndaren för PIL, och det formella uppdrag jag fick att utveckla idén. Min egen institution har också bidragit med pedagogiska utvecklingsmedel under vårterminen 2011 till den litteraturstudie som ligger till grund för projektet.

---

<sup>1</sup> Se <http://www.pil.gu.se/>

<sup>2</sup> I Nordisk högskolepedagogisk litteratur talar man om kursutvärderingar såsom antingen summativa eller formativa. De tidigare sägs vara tillbakablickande och sammanfattande i slutet av en kurs, medan de senare är framtidsinriktade och utvecklingsorienterade under en pågående kurs (se exempelvis Pettersen 2008:367; Elmgren & Henriksson 2010: 65ff & 101ff). Begreppen härrör från Scriven (1968) och Bloom, Hastings & Madaus (1971). Jag återkommer till dem under rubriken ”Kontext, perspektiv och begrepp”.

<sup>3</sup> Se kursplanen på hemsidan: [http://www.pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik\\_tva/samhallsvetenskapliga\\_fakultetens\\_hpe102/](http://www.pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik_tva/samhallsvetenskapliga_fakultetens_hpe102/)

<sup>4</sup> Detta projekt presenterades även genom en workshop vid den högskolepedagogiska konferensen HKG 2013 i Göteborg (Carlsson 2013).

Mitt eget intresse för kursutvärderingar i allmänhet och formativa kursutvärderingar i synnerhet knyter an till den pågående diskussionen vid olika universitet i Sverige kring begreppet Scholarship of Teaching and Learning (Boyer 1990; Entwistel 2009; Herteis 2002; Ramsden 2003; Ryegård, Apelgren & Olsson 2010). Det handlar om att som universitetslärare utveckla och fördjupa förståelsen för våra pedagogiska uppdrag genom ett reflexivt och vetenskapligt förhållningssätt. Med ett sådant förhållningssätt planerar, genomför, dokumenterar, undersöker och förändrar vi vår egen undervisning och våra kursupplägg så att vi, medan vi utvecklas själva i vår profession, samtidigt bidrar till studenters fördjupade lärande och till den samlade kunskapsutvecklingen inom högskolepedagogik. Eftersom både pedagogik och forskning behöver människors - studenters, lärares, forskares, akademiska ledares - nyfikenhet, motivation och kreativitet för att utvecklingsarbete ska kunna ske, behöver det också bygga på personligt engagemang och frågor som är angelägna och användbara för oss själva. Detta utvecklingsprojekt har varit angeläget för mig, för att vidareutveckla mitt eget arbete som universitetslärare, och är därför både personligt och professionellt, samtidigt som det formella syftet varit att inspirera och stödja andra universitetslärare i sin och sina institutioners pedagogiska utveckling. I rapporten beskriver de som deltagit i verkstan att den också varit angelägen för dem. En avgörande aspekt av det handlar om situationer där lärande och pedagogisk utveckling kan ske; om kollegial dialog, samarbete och delaktighet. Sådant samarbete, som bland annat innebär att dela med sig av sina erfarenheter, har beskrivits som en väsentlig del av universitetslärares professionella utveckling (exempelvis Bryman 2010; Knight & Trowler 2000). Arbetet i detta projekt hade därför inte kunnat ske utan de kollegor från Samhällsvetenskapliga fakulteten, Handelshögskolan, Sahlgrenska Akademin och IT-fakulteten som deltog i HPE102 hösten 2012, och vårt gemensamma utforskande av didaktiska verktyg. Lärande och utveckling skedde i ett socialt och kollektivt sammanhang genom kollegialt lagarbete men också - av deltagarnas erfarenheter att döma - i en kontext bestående av ett öppet utforskande och tillåtande samtalsklimat. Parallellt med detta samarbete var fokus för vår uppgift ett annat samarbete i en annan pedagogisk praxis - mötet med studenter. I verkstan prövade vi hur lärare och studenter kan arbeta systematiskt med kursutvärdering och kursutveckling genom att använda undervisning som sammanhang där vi *tillsammans* undersöker var studenterna befinner sig i lärandeprocessen; där vi för dialoger om hur aktiviteter och material kan stödja deras lärande och sedan finjusterar kursarbetet därefter. Det är om detta sätt att förstå och tillämpa formativ kursutvärdering, som denna rapport ska handla.

Förutom lärarkollegor/deltagare i HPE102 hösten 2012, har andra kollegor vid Göteborgs universitet varit involverade i arbetet. Vid ytterligare tre verkstäder inom ramen för HPE102 vid Samhällsvetenskapliga fakulteten på våren och hösten 2013, och vid den högskolepedagogiska konferensen HKG2013 (Carlsson 2013), har jag tillsammans med deltagarna prövat några uppföljande revideringar av det första upplägget. Tack till alla er som deltog, för hjälp med fördjupad kunskap! Berit Larsson och Bengt Petersson i PIL har bidragit med värdefull läsning och kollegial återkoppling på mitt rapportmanus, och gjort det möjligt för mig att tydligare precisera centrala perspektiv och begrepp. Andra kollegor har bidragit till min egen reflektionsprocess genom livfulla diskussioner om kursutvärderingar i andra sammanhang, däribland Marianne Molander Beyer, Ingrid Toshach Gustafsson, Annika Bergviken Rensfeldt och Gudrun Erickson från PIL; Björn Andersson, Ulla-Carin Hedin och Charlotte

Melander från Institutionen för Socialt arbete; alla som på olika sätt deltog i benchmarking-projektet om kursutvärderingar vid Göteborgs universitet 2009-2010 (Kvalitetsrådet 2009) samt min kollega i HPE102, Sylva Frisk, som bistod med minnesanteckningar och eftersnack vid den uppföljande verkstan hösten 2013. De pedagogiska utvecklingsmedel som PIL och Institutionen för Socialt arbete har bidragit med i olika faser av arbetet har naturligtvis varit en nödvändig resurs på vägen. Varmt tack samtliga kollegor för detta!

## Bakgrund

Alla som har deltagit i en konferens eller gått en kurs vid något universitet eller annat utbildningsinstitut vet att kursutvärderingar<sup>5</sup> är en självklar del av utbildningar. Den som arbetar som lärare eller kursansvarig vid universitetet vet också att de ingår i arbetsuppgifterna, och kanske även att de är reglerade i *Högskolelagen* (SFS 1992:1434) och *Högskoleförordningen* (SFS 1993:1001). *Högskolelagen* föreskriver att studenter skall ha rätt att utöva inflytande över sin utbildning. Högskolorna skall till och med uppmuntra dem att aktivt delta i utvecklingsarbetet. I *Högskoleförordningen* är detta närmare konkretiserat:

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 (kap 1:14§).

Själv har jag under många år, både som student, forskare och lärare inom högre utbildning, reflekterat över olika problem och möjligheter som är förknippade med sådana kursutvärderingar. Utan dessa funderingar hade detta pedagogiska utvecklingsprojekt inte blivit till. Jag ska därför först, innan jag presenterar projektets syfte, målsättning, kontext, perspektiv, begrepp, genomförande och erfarenheter, låta dig som läsare följa med i den reflektionsprocess kring kursutvärderingar som jag själv genomgick innan detta projekt startade.

### Idén till en verkstad tar form

Mina egna funderingar över kursutvärderingar har en lång historia. Jag kom för första gången till universitetet i början av 1980-talet och studerade vid olika lärosäten och fakulteter men inte vid någon av dessa förekom kursutvärderingar. På 1990-talet däremot, när jag ville vidareutbilda mig, fanns de plötsligt i alla kurser. De utlovade inflytande, och jag ville påverka min utbildningssituation och mina lärandevillkor under pågående kurs, men i praktiken gav de mig inget utrymme för det. De bestod av ganska trista administrativa samtal mellan studentrepresentanter och kursledning och skedde bara efter att kurser var slut. När jag själv i

---

<sup>5</sup> I denna rapport använder jag begreppet kursutvärdering synonymt med kursvärdering. Dessa båda begrepp, tillsammans med begreppet studentutvärdering av utbildning, används i dagligt tal och litteratur inom högskolor och universitet i Sverige som beteckning för samma företeelse. De avser då högskolornas eget arbete för att säkra och utveckla kvalitet i kurser i samarbete med studenter, genom att studenterna ges möjlighet att värdera de kurser de deltar i eller har deltagit i. Att begreppen tillämpas synonymt åskådliggörs till exempel genom att databasen Supersök, via Göteborgs universitetsbibliotek, ger 15 träffar på begreppet kursutvärdering och 21 på kursvärdering, för innehållsligt samma företeelse. Flera av träffarna överlappar också varandra. Samma sökning på Universitetskanslerämbetets hemsida (<http://www.uk-ambetet.se/>) ger 5 träffar för kursutvärdering och 23 för kursvärdering. Även här används begreppen synonymt, även om det senare verkar föredras, möjligen på grund av att *Högskoleförordningen* (SFS 1993:100) använder begreppet kursvärdering. En studie från Lunds Tekniska Högskola (Borell, Andersson, Alveteg & Roxå 2008), är ett annat exempel på omväxlande och synonym tillämpning, liksom två handböcker i högskolepedagogik för universitetslärare (Elmgren & Henriksson 2010:65ff, 101ff; Pettersen 2008:365ff). Författarna till dessa böcker behandlar företeelsen som ett utvärderande arbete. Lite längre fram i texten ska jag försöka reda ut och definiera detta sistnämnda begrepp. Dominerande begreppsförståelse inom utvärderingsområdet gör att jag har valt kursutvärdering.

början av 2000-talet började undervisa på universitet hade den tidigare samtalsmetoden bytts mot enkäter och jag funderade mycket över hur svårt det var att ställa frågor och tolka svar, när det inte fanns utrymme för dialog med studenterna. En möjlighet för mig att mera systematiskt problematisera kursutvärderingar och utveckla mina egna idéer uppstod när jag påbörjade mina behörighetsgivande studier i högskolepedagogik 2009. I den kurslitteratur som användes vid PIL (Pettersen 2008) stötte jag på begreppet formativ kursutvärdering. Det beskrev något helt annat än vad jag varit med om, i form av dialoger som skulle inbjuda till inflytande redan under pågående kurs. Men vad innebar det, vad var syftet och vad ville man uppnå? Var det att stärka studenters rättigheter att framföra sina synpunkter på kurser, som till exempel *Högskoleförordningen* krävde (SFS 1993:100), eller var det att utveckla eller säkra kvalitet, såsom kurslitteraturen påstod, och vad betydde i så fall det? Litteraturen var otydlig och fattig på referenser som kunde ge substans åt mina frågor. Tydligt i både summativa och formativa kursutvärderingar verkade åtminstone vara - att döma av kurslitteraturen - att studenter skulle bedöma lärares arbete och undervisning.

Vid samma tid, mellan åren 2009 och 2010, hade vi vid min institution påbörjat arbetet med ett nytt socionomprogram och skulle samtidigt utveckla kursutvärderingssystemet. Några av oss i kollegiet deltog i ett benchmarkingprojekt vid Göteborgs universitet (Kvalitetsrådet 2009), där fem institutioner skulle lära av varandra och andra goda förebilder. Vi gjorde en nulägesbeskrivning av situationen vid vår egen institution, där både kollegor och studenter hördes, och fann starka demokratiska ambitioner att förbättra undervisningens kvalitet genom att låta studenter komma till tals. Men i praktiken övervägde problemen. De var förknippade med en total dominans av summativa enkäter, brister i metodmedvetenhet och i reellt studentinflytande. Andra institutioner beskrev samma problem, och flera av oss ville veta mera om formativ kursutvärdering. Den frågan var därför en av de vi ville diskutera med personer från lärosäten och institutioner som var särskilt kunniga i att arbeta med kursutvärderingar. I vårt sökande efter sådana, och i samtal med dem vi bjöd in, blev det däremot klart att ingen verkade veta något om det, och ingen kunde hänvisa till någon som visste. Mot bakgrund av det, och med stöd av pedagogiska utvecklingsmedel från min institution, genomförde jag en studie över vad begreppet formativ utvärdering innebar när det användes i vetenskapliga artiklar och handböcker inom högskolepedagogik (Carlsson 2012). Syftet var att explorativt undersöka vad begreppet refererar till, vilka teoretiska perspektiv det återspeglar när det tillämpas i olika sammanhang, och tolka hur det förhåller sig till det historiska och strukturella sammanhang som universiteten idag befinner sig i. I uppdraget från min institution ingick också att ge metodrekommendationer. När jag i oktober 2011 kom till PIL för att tala om mina pedagogiska uppdrag där, diskuterade vi också studiens resultat. Jag blev erbjuden projektmedel för att utveckla en verkstad och se hur mina rekommendationer kunde komma Göteborgs universitet generellt till nytta. Andemeningen var att genom ett öppet formulerat uppdrag bidra till det kreativa och tidsmässiga utrymme som behövs för att låta en projektidé och dess arbetsformer utvecklas. Projektets syfte och målsättning har därför utvecklats efter hand, liksom syftet med, och innehållet i, denna rapport. Mitt försök att reda ut och försöka precisera begreppet ”formativ kursutvärdering” har tagit en stor del av arbetet, både innan PIL-projekt startade och i samband med att jag skrev rapporten.

## Syfte och målsättning

Syftet med projektet har varit att undersöka om och hur en verkstad i formativ kursutvärdering kan ingå i PIL:s kurser, aktiviteter eller resurser för universitetslärares kompetensutveckling. Det övergripande målet var att inspirera till, och stödja institutionernas arbete med sådana utvärderingar, och därigenom bidra till pedagogisk kvalitetsutveckling vid Göteborgs universitet. Pedagogisk kvalitet handlar här om studenters lärande: att använda universitetskursers lärandemål som kvalitetskriterier i utvärdering av läroprocesser och, med stöd av sådana utvärderingsresultat, finjustera kursupplägg till stöd för dessa processer. Det konkreta och direkta målet har varit att inspirera och stödja kollegor med pedagogiska uppdrag vid Göteborgs universitets institutioner att börja utveckla medvetenhet om, och färdigheter i, att skraddarsy och tillämpa övningar i formativ kursutvärdering. Förhoppningen är att på lång sikt också stärka studenters djupinriktade lärande (Marton & Säljö 2008 [1986]) genom ett studentcentrerat förhållningssätt (Prosser & Trigwell 1997; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999) till kursutvärdering och kursutveckling, där studenter och lärare tillsammans arbetar aktivt undersökande. Eftersom PIL är en lärosättesgemensam enhet för högskolepedagogik vid Göteborgs universitet, har tanken varit att anpassa verkstan efter anställda från olika discipliner, över fakultets-, institutions- och ämnesgränser, och övningarna efter deltagarnas kunskapsområden, kurser och lärandemål.

Syftet med denna rapport är att beskriva kursutvärderingars roll i universitetens omvandling och mot bakgrund av det reda ut, precisera och försöka bidra med en holistisk förståelse<sup>6</sup> av de centrala perspektiv och begrepp som projektet bygger på; presentera projektets metod, genomförande och erfarenheter; ge några exempel på hur jag själv har arbetat med formativ kursutvärdering; diskutera erfarenheterna från projektet och dra slutsatser om dels huruvida det konkreta och direkta målet kan sägas ha uppfyllts och dels hur en verkstad skulle kunna ingå i PIL:s kurser, aktiviteter eller resurser för pedagogisk utveckling vid institutionerna. Rapporten innehåller däremot inte någon undersökning av huruvida studenters lärande har förbättrats, eftersom det är ett betydligt mera långsiktigt mål än vad som varit möjligt att undersöka och beskriva i detta projekt. Det kräver en studie längre fram i tiden, efter att verkstan har tillämpats vid ett flertal tillfällen. Någon projektutvärderande ”före-mätning” av studenters lärande har heller inte rymts inom ramen för de medel som funnits för projektet.

---

<sup>6</sup> Med holistiskt menar jag här en förståelse som försöker ta sig an hur perspektiv och begrepp förhåller sig till en större struktur och till varandra (Ramsden 2003:43ff).



## Kontext, perspektiv och begrepp

Vilka perspektiv på kursutvärdering uttrycks i litteraturen? Hur kan man förstå dem i det bredare sammanhang och den utveckling som universiteten befinner sig i idag, och vilka perspektiv bygger projektets begrepp och verkstad på? Det ska jag försöka klargöra nu. Jag kommer samtidigt att argumentera för hur just den form av kursutvärdering som vi har tillämpat i detta projekt, kan vara mera konstruktiv för kursutveckling än den som används traditionellt.

### Kursutvärderingar i universitetens omvandling

Universiteten i Sverige och andra länder i Europa, Nordamerika och Australasien har genomgått stora förändringar sedan 1970-talet, i vilka kvalitet blivit ett centralt begrepp och kursutvärderingar spelat en allt större roll. Påfallande ofta återkommer samma beskrivningar av, och förklaringar till dessa förändringar i högskolepedagogisk litteratur (se exempelvis Askling 2012a & 2012b; Biggs & Tang 2009; Hasselberg 2009; Kristensson Ugglå 2007; Lindgren 2008; Middlehurst & Elton 1992; Ramsden 2003; Tight 2010). Den konsensus som finns handlar om att universiteten övergått från att vara en plats för en mindre samhällselit till ett "masssystem" med plats för allt fler grupper i samhället. Utvecklingen inleddes redan under 1950- och 60-talen och har inneburit att allt fler studenter, lärare, forskare och administratörer har antagits och anställts sedan dess. I Sverige ökade ansökningstrycket kraftigt under 1960-talet, vilket tillsammans med politiska demokratiseringsideal ledde till högskole-reformer 1977 och 1993 (Askling 2012a & 2012b), följt av ett uttalat mål från regeringen under 1990-talet att 50 % av varje årskull skulle genomgå en universitetsutbildning. Parallellt under 90-talet genomgick Sverige en ekonomisk kris och lågkonjunktur som medförde of-fentliga nedskärningar (Hasselberg 2009).

Utvecklingen har i många länder kommit att innebära en motsägelsefull situation för universiteten, med minskade statliga medel, högre kostnader, mindre resurser per student och medelstilleddning knuten till den genomströmning av studenter som institutionerna lyckas "producera". I litteraturen förklaras situationen huvudsakligen med ett flertal samverkande yttre förändringar: en avreglerad världsmarknad som gör att varor och tjänster i allt högre grad rör sig över nationsgränserna; den informationsteknologiska revolutionen som möjliggör global kommunikation; konjunktursvängningar och en ideologisk omorganisation av den offentliga sektorn mot målstyrning inom marknads- och företagsekonomiska modeller, som följts av en resultatfokuserad "utvärderingsvåg" sedan 1990-talet. Universiteten sägs ha fått en allt större betydelse i denna världsomspännande omvandling. Högre utbildning har blivit en del av ett globalt skifte till så kallade kunskapsbaserade ekonomier eller kunskaps samhällen, där målet är att skapa och använda kunskap för social utveckling och tillväxt. Kunskapsbaserade ekonomier sägs konkurrera på världsmarknaden genom att investera i högre utbildning. Den nya agendan för universiteten sägs vara att sörja för marknadens behov genom att sälja kunskap som produkter. Enskilda universitetslärare förväntas samtidigt vara mera effektiva och hålls ansvariga för organisationens produktivitet. I de kvalitetssäkringssystem, utvärderingar och avrapporteringar som genomsyrar universiteten idag knyts fördelningen av resurser samman med de prestationer som skattebetalare, studenter, arbetsgivare och regeringar vill ha ut av

högre utbildning (Askling 2012a & 2012b; Biggs & Tang 2009; Hasselberg 2009; Kristensson Uggla 2007; Lindgren 2008; Middlehurst & Elton 1992; Ramsden 2003; Tight 2010). Kvalitetsbegreppet är centralt i denna utveckling men är luddigt och svårt att få grepp om (Stranegård 2007). Det är i sig innehållslöst och handlar vanligtvis om någots beskaffenhet eller egenskap som måste bestämmas från fall till fall (Lindgren 2012). I en omfattande översikt av forskning inom högskolepedagogik skriver Tight (2010), att kursutvärdering utgör ett av fyra undersökta problemområden om kvalitet i högre utbildning. De tre övriga utgörs dels av själva begreppet kvalitet - hur det förstås och tillämpas som standard inom högre utbildning; dels av nationella utvärderingssystem för högskolor, och dels av lärares bedömning och betygssättning. Den mest grundläggande formen för att säkra kvalitet anses vara kursutvärdering, skriver Tight. Kvalitetssäkring handlar då i praxis om att kontrollera hur nöjda studenter såsom kunder är, med vad de får ut av universitet, dess kurser och lärare. I forskning handlar frågan däremot istället om vilken validitet metoderna för kursutvärdering har, att försöka designa mera effektiva metoder och förstå vad god kvalitet för studenter egentligen innebär (Tight 2010). Jag återkommer till kvalitetsbegreppet lite längre fram, i relation till begreppet utvärdering.

## Kursutvärdering som forskning och praktik

I ett historiskt perspektiv är kursutvärderingar betydligt äldre som praktisk företeelse och vetenskapligt problem. Det växte fram som forskningsområde under tidigt 1900-tal, med den första systematiska studien 1927 (Brandenburg & Remmers 1927, ref: Marsh 1987). Vid samma tid utvecklades utvärderingsprogram vid flera stora universitet i USA. En av forskarna i den första studien, H.H. Remmers, tillskrivs rollen som far till det som i engelskspråkig litteratur kommit att kallas ”students’ evaluations of teaching effectiveness”, eller ”students’ evaluations of teacher performance” (ibid.), det vill säga, studenters bedömningar av lärares prestationer.<sup>7</sup> Kursutvärderingar genomförs främst med hjälp av enkäter och har de senaste decennierna fått allt större betydelse inom högre utbildning (Clayson 2009; Marsh 1987; Murray 1984; Tight 2010). Utvecklingen har skett trots ett forskningsfält som är splittrat av många kontroverser mellan de som försvarar och de som kritiserar dem (Clayson 2009). Clayson skriver att ett underliggande antagande för validitet i metoden är att det finns ett positivt samband mellan studenters bedömning av lärares undervisning och studenters eget lärande. Höga betyg till lärare och kurser antas vara förknippade med god lärandekvalitet. Värdeomdömena är därför tänkta som tillförlitlig källa för kursutveckling. Ett sådant generellt samband för bedömda lärare, discipliner och utbildningsnivåer har däremot inte kunnat bekräftas genom studier, trots ett numera omfattande kunskapsområde. I en meta-analys av 17 artiklar publicerade mellan åren 1953 och 2007, som i sin tur undersökt sammanlagt 42 studier, skriver Clayson (2009) att ju mera objektivt man har bedömt studenters läranderesultat desto svårare är det att se en koppling till kursutvärderingarna. Kursutvärdering som det tillämpas idag ser därför inte ut att vara något pålitligt verktyg för sådan kursutveckling som avser att stödja studenters lärande. Studier tyder också på att de i liten grad används för detta

---

<sup>7</sup> I engelskspråkig litteratur tillämpas idag även begreppet ”course evaluation” med samma innebörd (se exempelvis Freeman & Dobbins 2013; Tight 2010).

ändamål. Lärares dialog med kollegor verkar ha större betydelse (Murray 1984; Palermo 2013). Kommunikation, samarbete och tillit mellan kollegor, med utarbetade strategier för att lösa problem och fatta beslut kollektivt, har till och med beskrivits som utmärkande kännetecken på goda pedagogiska miljöer (se exempelvis Eliasson 2013; Seashore Louis, Dretzler & Wahlstrom 2010).

I Sverige sjösattes ett övergripande och systematiskt nationellt utvärderingssystem i samband med högskolereformen 1993, som ett led i den pågående övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning av universiteten. Studenters inflytande genom kursutvärdering blev en lagstadgad rättighet (SFS 1992:1434 & 1993:100). Varje lärosäte förväntades då utarbeta ett program för sitt kvalitetsarbete (Högskoleverket 2012). Ett par år senare gjordes en studie på uppdrag av Delegationen för kvalitetsutveckling vid Göteborgs universitet (Toshach Gustafsson 1996). I studien tillfrågades samtliga studierektorer vid Göteborgs universitet om hur man arbetar med kursutvärderingar vid den egna institutionen. Av de 70 % som svarade, uppgav alla att de genomförde någon form av kursutvärdering, vanligast genom en skriftlig individuell enkät. Enkäterna var riktade till studenter/kursdeltagare, oftast i slutet av en kurs. Ibland följdes de upp med diskussioner. Studenterna ombads i 90 % av frågorna att ge ett omdöme om olika aspekter av undervisning och kursen som helhet. I analysen av enkätfrågorna framträdde undervisning som det de i huvudsak skulle värdera, med läraren ”som den aktiva parten och den vars arbete uppvisar olika kvaliteter” (s.53) men här skilde sig delvis olika fakulteter åt. Vid den humanistiska efterfrågades man förhållandevis ofta uppfattningar om kursen som helhet och kursinnehållet, medan medicinsk och matematisk-naturvetenskaplig fakultet i högre grad lade fokus på undervisning och lärares arbete. Samhälls- och utbildningsvetenskap orienterade sig däremellan. Toshach Gustafsson problematiserar bristen på frågor om vad och hur studenter lär sig och i vilka sammanhang sådana frågor bäst bör undersökas, men också den låga svarsfrekvens som kursutvärderingarna visade sig ha. Med stöd i aktuell forskning vid den tiden rekommenderar hon att man lägger utvärderingar under pågående kurs, för att på bättre sätt gynna kursutveckling. En annan slutsats är att man bör finna andra strategier för att både stärka de studerandes inflytande och studiemiljö, och kunskaperna om lärande och lärandets villkor vid universitetet (ibid.). På liknande sätt förhåller sig den tidigare nämnda PIL-rapporten (Johansson m.fl. 2012) till dagens kursutvärderingar. Författarna skriver att utvärderingarna numera används i många syften inom svenska universitet, och att demokratiska, kvalitetssäkrande och kvalitetsutvecklande syften är de mest framträdande i centrala styrdokument. Demokrati handlar i detta sammanhang om studentinflytande reglerat i *Högskoleförordningen*. Kvalitetssäkring är förknippat med lokala regler som ska säkerställa att Göteborgs universitet lever upp till *Högskoleförordningen*, medan kvalitetsutveckling innebär materialinsamling för utveckling av kurser och program. Författarna skriver själva främst in sig i det sistnämnda syftet, genom sin vägledning för hur summativa kursutvärderingar kan bli ett integrerat verktyg i studenters lärprocesser.

Vilka erfarenheter och perspektiv på kursutvärderingar finns då bland studenter i Sverige? I den återkommande studien *Studentbarometern* från Göteborgs universitet (Leffler, Schaller & Weibull 2010) presenteras hur studenter uppfattar sin studiearbetsmiljö. Även frågor om kursutvärderingar ingår. Våren 2010 fick man in knappt 3 400 enkätsvar från ett slumpmässigt urval av samtliga som var registrerade hösten 2009. Författarna diskuterar inte uttrycklig-

en vilka metoder för kursutvärderingar som dessa studenter har erfarenhet av. Av citaten att döma framgår däremot att de enbart uttalar sig om skriftliga och muntlig summativa kursutvärderingar som genomförs i slutet av kurser. Dessa tycks handla om att studenter bedömer och värderar lärare, undervisningsupplägg, kursinnehåll, kurser, kursplaner och program och ger en uteslutande pessimistisk bild av situationen. Problemen, ur studenternas perspektiv, handlar om att deras kritik inte tas på allvar, att deras insyn i hur utvärderingarna används är för liten, och deras möjligheter att påverka sin utbildning för små. Den indirekta bild som *Studentbarometern* ger, är att detta är den form för kursutvärdering och de erfarenheter som dominerar vid Göteborgs universitet. Frågan är om det förhåller sig så. Svarsfrekvenser är bara 33 %. Vad som är intressant för detta projekt är, trots det osäkra resultatet, ett sammantaget intryck av att studenter önskar ett mera direkt inflytande och mera dialog. Bilden förstärks av en annan rapport som försöker ta ett nationellt grepp om kvalitet i svensk universitetsutbildning (Sveriges Förenade Studentkårer 2013). Denna bygger på en enkät till samtliga medlemskårer och samtal med rektorer, studenter och företrädare för lärare genom Sveriges universitetslärarförbund. I rapporten beskrivs kursutvärderingar som "ett stort problemområde inom högskolan" (s.13) som allt för ofta blir ett "måste" efter kursslut, får låg svarsfrekvens och varken leder till återkoppling, diskussion eller förändring. Man slår fast att studenter ska få möjlighet att reflektera på ett strukturerat sätt över sin utbildning och sitt lärande, och föreslår att kursutvärderingar blir en naturlig del av det pedagogiska upplägget.

### Ett lärarcentrerat förhållningssätt

Kursutvärderingar i forskning och praxis har alltså kommit att fokusera på studenters bedömningar av lärare och undervisning. Jag tolkar det som ett lärarcentrerat förhållningssätt. Det innebär att det är lärares aktivitet och skicklighet, vad lärare gör (Biggs 1999), som präglar förståelsen av vad kvalitet i undervisning handlar om, och hur man bästa kan undersöka och bedöma om kurser är lyckade eller inte. Begreppet lärarcentrerat förhållningssätt utvecklades av Prosser och Trigwell under 1990-talet (se Prosser & Trigwell 1997; Trigwell m.fl. 1999) för att beskriva ett förhållningssätt till undervisning och lärande som syftar till att läraren, i en roll som (aktiv) auktoritet och expert, förväntas överföra/transportera kunskap i form av information till (mottagande) studenter. Ett sådant förhållningssätt anses representera en syn på kunskap som objektiv och kvantitativ till naturen, existerande utanför individen, något man kan ha eller sakna (Pettersen 2008). Förhållningssättet har visat sig vara förknippat med studenters ytlärande strategier (Marton & Säljö 2008 [1986]; se även Biggs 1999; Ramsden 2003), det vill säga att de i en sådan undervisningskontext lär sig ord, meningar, fakta, begrepp och principer utantill, utan att förstå innebörder och hur de hänger ihop med varandra i ett sammanhang. Det har också visat sig att lärare som använder sådana strategier beskriver ledarskapet vid den egna institutionen som auktoritärt, snarare än byggt på samarbete och stöd (Martin, Trigwell, Prosser & Ramsden 2003; Ramsden 2003; Ramsden, Prosser, Trigwell & Martin 2007). Vill man med kursutvärderingar utveckla och stärka både lärares utveckling och studenters lärande kan ett lärarcentrerat angreppssätt därför vara mindre konstruktivt, eftersom det riskerar att hålla lärare ansvariga för förhållanden som präglar en bredare organisationskontext. Angreppssättet utesluter också fokus på studenters lärandestrategier och läroprocesser, som idag anses vara något betydligt mera komplext än enbart ett

resultat av lärares aktivitet. Inte minst de handböcker om undervisning och lärande som publicerats de senaste åren visar att en mängd individuella, sociala och strukturella förutsättningar och villkor spelar in, däribland didaktiska (se exempelvis Biggs & Tang 2009; Entwistle 2009; Fry, Ketteridge & Marshall 2009; Pettersen 2008). I PIL-rapporten om summativa kursutvärderingar skriver författarna att lärarcentrerade frågor i kursutvärderingar är problematiska eftersom de riskerar att underminera studenters reflektion över sin egen lärandeprocess. De menar också att lärare riskerar att bli *mindre* benägna att uppmärksamma problem i ett organisationsklimat som präglas av granskning och kontroll, eftersom problem i kursupplägg kan uppfattas som brister i lärares kompetens, vilket i sin tur kan påverka deras rykte, status och individuella lönesättning. Författarna förespråkar istället kvalitetsutveckling präglad av idén om lärandemålsstyrd undervisning och ett studentcentrerat perspektiv<sup>8</sup> (Johansson m.fl. 2012). Eftersom detta projekt har en likartad utgångspunkt, ska jag säga några ord om de båda begreppen och den kontext de befinner sig i.

## Ett högskolepedagogiskt perspektivskifte

Som en del i den pågående omvandlingen av universiteten sker också ett högskolepedagogiskt perspektivskifte. Det kännetecknas av att vi allt mindre talar och skriver om undervisning och vad god utbildning innebär för våra samhällen, och istället talar allt mer om lärande i förhållande till yrkesfärdigheter och anställningsbarhet (Biesta 2011; Lindberg-Sand 2008; Pettersen 2008). Främst gäller det studenters lärande, men även universitetslärares lärande, eller professionella utveckling. Det senare märks genom en internationell trend med många kurser och handböcker i högskolepedagogik (se Elmgren & Henriksson 2010; Fry m.fl. 2009; Ramsden 2003; Tight 2010) som ansluter till diskussionen kring begreppet Scholarship of Teaching and Learning.<sup>9</sup> I denna nya tid är det styrande för utformning av undervisning inte längre den litteratur eller det kursinnehåll som lärare anser angeläget, utan kursernas lärandemål. Dessa ska vara formulerade med aktiva verb som uttrycker vilka kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som studenter förväntas uppnå (Göteborgs universitet 2007; Pettersen 2008). Perspektivskiftet innehåller konnotationer till en lärandeprocess där studenter är aktiva (exempelvis Fry m.fl. 2009:9ff; Pettersen 2008:17ff). Skiftet kan dels förstås i en vetenskaplig kontext, där studenters erfarenheter av sitt eget lärande har blivit ett centralt forskningsområde i högskolepedagogik under de senaste 30 åren (Ramsden m.fl. 2007). Det kan också förstås i en politisk kontext som berör utvecklingen av kunskapsbaserade ekonomier i allmänhet och Bolognaprocessen i synnerhet. Bolognaprocessen utgör en politisk och social samverkans- och samordningsprocess för högskoleutbildningar i 46 Europeiska länder,

---

<sup>8</sup> Här använder författarna begreppet ”studentcentrerat perspektiv” istället för det jag använder i denna rapport, ”studentcentrerat förhållningssätt”. De refererar till Biggs (1999) som, med referens till Prosser och Trigwell, omväxlande använder termerna ”strategies”, ”theories” och ”conceptions” för lärarfokuserad respektive studentfokuserad undervisning. Ett studentcentrerat *perspektiv* är därmed, hos Johansson och kollegor (2012:14), definierat efter Prossers och Trigwells studentcentrerat *förhållningssätt*. Den engelska benämningen är både ”teaching approach” och ”strategy”, och omfattar ”systematic relations between the perceptions and approaches” (Prosser & Trigwell 1997), det vill säga omfattar både tanke och handling.

<sup>9</sup> Se under rubrik ”Inledning”.

där Sverige ingår sedan 2006. Syftet är att göra utbildningar jämförbara och konkurrenskraftiga inom och utanför Europa, vilket har medfört ett reformerat läroplanssystem som numera ska bygga på läranderesultat, eller lärandemål (Bologna Process Stocktaking 2007; Lindberg-Sand 2008). Begreppen lärandemålsstyrd undervisning och studentcentrerat förhållningssätt kan i sin tur förstås inom ramen för dessa båda kontexter.

## Lärandemålsstyrd undervisning och bildning

Lärandemålsstyrd undervisning (Biggs 1999) innebär ett sätt att planera kurser med just lärande som organiserande princip. Constructive alignment, som begreppet kallas på engelska, bygger på forskning om studenters lärande och handlar om att länka kursers lärandemål, innehåll, undervisning och examination till varandra så att det finns en röd tråd dem emellan. Didaktiska metoder som ingår i kursupplägget utformas medvetet för att stödja studenters arbete med de kunskaper, förståelser, färdigheter, värderingsförmågor och förhållningssätt som uttrycks i kursplanernas lärandemålsskrivningar, och bedömningsformerna avser att pröva om lärandemålen har uppnåtts. Lärandemål behöver därför formuleras så tydligt och konkret som möjligt, så att uppnått lärande går att visa i handling - och examinera. Den konstruktiva aspekten av lärandemålsstyrd undervisning refererar till att begreppet är förankrat i konstruktivistisk och sociokulturell lärandeteori och kunskapssyn. Inflytelserika konstruktivister inom psykologin, som von Glaserfeldt, hävdar att människor inte är passiva mottagare av kunskap, utan att de konstruerar subjektiv kunskap/förståelse kring sina erfarenheter i en ständig process i vardagen, genom att aktivt interagera med sin omgivning. Sociokulturell teori bygger på samma förståelse, men där konstruktivister porträtterar lärande som en enskild aktivitet, betonar sociokulturella forskare, som exempelvis Dewey eller Vygotsky, att vi lär oss i sociala grupper och praktiska sammanhang, i vilka vi kan kommunicera, interagera och skapa mening (Phillips & Soltis 2009). I den artikel där Biggs först formulerar begreppet ”lärandemålsstyrd undervisning” (1999), skriver han uttryckligen in sig i konstruktivism men förhåller sig samtidigt till undervisning och lärande som sociala aktiviteter, exempelvis i form av problemlösning i grupp (se även Biggs & Tang 2009).

Lärandemålsstyrd undervisning har problematiserats i litteraturen. Hussey och Smith (2002), exempelvis, menar att kunskapskategorier och lärandemål aldrig är tydliga, precisa, konkreta och objektivt mätbara. De innehåller alltid olika tolkningsbara kvaliteter och grader. Begreppen måste därför alltid tolkas av lärare och studenter. Om universiteten har affärsmässiga motiv, och kurser och lärandemål blir varor på en marknad, riskerar komplexa disciplinspecifika kunskaper och färdigheter att formuleras, tolkas och användas på ett förenklat och standardiserat sätt - och studenters lärande undermineras och hämmas. Det oförutsedda lärande som kan uppstå i kreativa didaktiska sammanhang riskerar samtidigt att osynliggöras. För andra kritiker blir detta oförutsedda lärande en väsentlig aspekt av att träda in, och delta i världen som subjekt. Biesta exempelvis (2011), diskuterar det i förhållande till tre skilda men relaterade funktioner hos utbildning: kvalificering, socialisation och subjektivering (s.27ff). Kvalificering handlar här om att utrusta människor med kunskaper och färdigheter att agera, exempelvis i ett yrke i arbetslivet, men också för politisk förståelse och medborgarskap. Socialisation har med de sätt människor, genom utbildning, blir en del av sociala, kulturella och politiska ”ordningar” som införlivar dem i redan existerande sätt att göra och vara, i tradit-

ioner, till exempel genom normer och värderingar. Subjektifiering handlar istället om ett varande och blivande i mera oberoende mening från existerande ordningar, och hur utbildning kan bidra till oberoende i tanke och handling. Begreppen kan därmed sägas anknyta till bildningstankens pendling mellan fria, oändliga processer och förebilder, mål och resultat (Gustavsson 2007a):

Vet vi från början vad vi ska komma fram till är det ingen idé att söka. Om vi bara går mot målet med fasta steg så kanske vi inte ser vad som finns på vägen. Kunskapens vägar är ofta omvägar, ofta långt ut i markerna. Det oföresägbara, det obekanta, vet vi från början inte vad det är. För att vi ska kunna ta reda på det, behöver vi möjligheten att söka fritt. Men samtidigt är vi historiska och sociala varelser. Genom de sammanhang vi växt upp och in i finns alltid de medvetna eller underförstådda förebilderna och målen inskrivna i oss. Vi är inte helt fritt skapande subjekt som rör sig suveränt, oberoende av våra sociala och kulturella sammanhang (ibid., s71).

Med sin dubbla förankring i å ena sidan styrning mot, och kontroll av, förutbestämda lärandemål, och å andra sidan betoningen på lärandeprocesser i sociokulturell mening, uppfattar jag att lärandemålsstyrd undervisning befinner sig i en dialektik mellan kvalificering, socialisering och subjektifiering. Biesta (2011) frågar sig vad för slags subjektiviteter som då möjliggörs av utbildning, och vad god utbildning är till för i en tid som domineras av att utbildningsutfall (eller läranderesultat, min anm.) kan och bör mätas: ”Mäter vi det vi tycker är viktigt eller bara det som vi enkelt kan mäta? Finns det en risk att vi i slutändan bara sätter ett värde i det enkelt mätbara?” Utbildning som ger studenter möjlighet till att utforska sina sätt att tänka, handla och vara, kan vara mera önskvärd, än sådan som strävar efter fördefinierade mål (s.22-23.), om målen inte omfattar ett explorativt utforskande. Farhågor finns, när målen blir för detaljerade och mekaniskt knutna till arbetslivsanpassning, att akademiska, intellektuella kompetenser och ideal, såsom självständigt, fritt, analytiskt och kritiskt tänkande, inte gör individer särskilt anställningsbara i arbetsgivares ögon (Agelii 2007).

”Lärfieringen” av utbildning, det vill säga det nya talet om ”lärande” och ”de lärande”, kan också ses som problematiskt genom att det i grund och botten är individualistiskt; det avgränsar lärande till något som individer gör, medan begreppet ”utbildning” alltid anger en relation mellan människor (Biesta 2011). Bildningsbegreppet pendlar mellan förståelser av mänsklig utveckling som individuell eller som kollektiv aktivitet. Med Humboldt blir bildning en individuell angelägenhet, att fritt och autonomt söka kunskap, medan Hegels begrepp gör det till en del av olika gemenskaper som människan tillhör, och samhällets och kulturens utveckling (Gustavsson 2007b). Också i ett socialpedagogiskt perspektiv på lärande, är det *i* sociala praxisgemenskaper som existentiell reflektion och subjektifierande bildning blir möjlig. Tillhörighet till sociala, inkluderande grupper ses som en förutsättning för att utveckla de sociala, kulturella, yrkesmässiga och politiska kompetenser som behövs för demokratiskt deltagande och inflytande i samhället (Madsen 2007:257ff). En angelägen fråga är då om det går att tillämpa lärandemålsstyrd undervisning i kursutvärdering på ett sätt som både hanterar spänningen mellan öppna processer och mål, och omfattar ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där relation och kommunikation spelar en central roll? I detta projekt har jag försökt förhålla mig till sådana kritiska röster som jag har diskuterat här, genom ett förhållningssätt som strävar efter dialog, samarbete och delaktighet, och som avser att vara både explorativt undersökande, kritiskt och studentcentrerat. Projektet kan i sig också tolkas som ett exempel

på ett både kvalificerande, socialiserande och subjektifierande bildningsarbete som inte hade blivit till utan ett öppet formulerat uppdrag.

### Ett studentcentrerat förhållningssätt

Vad är då studentcentrerad undervisning? I ett studentcentrerat förhållningssätt till undervisning (Prosser & Trigwell 1997; Trigwell m.fl. 1999) är lärarens egen undervisningskompetens viktig men underordnad de läraaktiviteter studenter ägnar sig åt för att nå de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som ryms inom lärandemålen för en kurs. Ett studentcentrerat förhållningssätt bygger på konstruktivistisk och sociokulturell lärandeteori och innebär att det är vad studenter gör (Biggs 1999) som präglar förståelsen av vad god kvalitet i undervisning innebär. Det relevanta blir hur kursupplägg och lärare, genom frågor, problem, dialog och samarbete, kan ge studenter utrymme att vara aktiva, att få syn på hur de själva förstår kunskapsområdet, och hjälpa dem att omkonstruera eller utveckla den förståelse, och de tidigare färdigheter, som de har med sig in i en kurs. De aktiva i processen är alltså både studenter och lärare (se även Ramsden m.fl. 2007). Ett sådant förhållningssätt har visat sig bidra till djuplärande strategier hos studenter (Marton & Säljö 2008 [1986]; se även Biggs 1999; Ramsden 2003). Det innebär att de i en sådan undervisningskontext lär sig begrepp, principer och praktiska färdigheter genom egna frågor och problematiseringar, med hjälp av vilka de söker förstå innebörder och se helheter och sammanhang. Lärare som använder studentcentrerade strategier beskriver också att ledarskap vid den egna institutionen bygger på samarbete och stöd (Martin m.fl. 2003; Ramsden 2003; Ramsden m.fl. 2007). Aktuell forskning om lärande och undervisning tyder därför på att ett studentcentrerat förhållningssätt till kursutvärdering är både väl motiverat och, i dubbel bemärkelse, konstruktivt. Som teoretiskt perspektiv och begrepp präglar det också handböcker inom högskolepedagogik (se Elmgren & Henriksson 2010; Entwistle 2009; Fry m.fl. 2009; Pettersen 2008; Ramsden 2003), och nu även det pedagogiska synsätt som Sveriges Förenade Studentkårer (2013) vill ska genomsyra högskoleutbildning.

### Formativ kursutvärdering – vad är det?

Om den allmänna förståelsen är samstämmig och etablerad, av vad kursutvärdering är för ett slags fenomen, och detta projekt bygger på en annan förståelse, vilken är då den? Vad är formativ kursutvärdering? Svaret på denna fråga kräver en närmare granskning av flera närliggande begrepp, däribland det grundläggande begreppet utvärdering.

### Utvärdering

Utvärderingsforskaren Lena Lindgren hänvisar i *Terminologihandbok för utvärderare* (2012) till två uppslagsverk som hon menar är betydelsefulla på utvärderingsområdet: Michael Scrivens *Evaluation Thesaurus* (1991) och Sandra Mathisons *Encyclopedia of Evaluation* (2007). I dessa definierar Scrivens och Mathison utvärdering på liknande sätt, som en process, eller produkten av en sådan, som undersöker, beskriver och bedömer ”the merit, worth or value of something” (Scriven 1991:139ff), respektive en undersökningsprocess för insamling och syntes av bevis som leder till slutsatser om ”the state of affairs, value, merit, worth, significance or quality of a program, product, person, policy, proposal, or plan” (Mathison 2007:140). Ut-



värderingens logik är alltså att, genom noggrann, vetenskaplig metod, bedöma någots tillstånd, värde, förtjänst, fördel, duglighet, användbarhet, nytta, betydelse eller kvalitet. Detta *något*, som kan utvärderas, kallas inom utvärderingsforskning för evaluand<sup>10</sup> och kan i princip vara vad som helst. Det omfattar så vitt skilda områden som kvalitetskontroll inom tillverkningsindustrin till betygssättning av studentarbeten (Scriven 1991). Det man studerar och faller ett värdeomdöme om är de inneboende kvalitéerna hos evaluanden, eftersom de är förknippade med dess användning och nytta i det system det ingår i (Lindgren 2012:89) och tänks spela en roll i praktiska beslutssituationer (Vedung 2009:22). När det gäller kursutvärderingar kan vi tänka oss att dessa förväntas undersöka och värdera något inom utbildningssystemet, i förhållande till dess tre funktioner som jag, med hjälp av Biesta (2011), relaterade till ovan: kvalificering, socialisation eller subjektifiering. Men vad är kvalitet i utvärderingssammanhang?, frågar sig Lindgren: ”Vilka egenskaper ska räknas som kvalitet? Vem bestämmer det och på vilka grunder?” (2012:56-57). I utvärderingar finns olika intressenter; individer, grupper och organisationer som är berörda av hur det som utvärderas fungerar, och som kan ha olika perspektiv och behov. Egenskaper som får känneteckna kvalitet kan vid utvärderingar röra förutsättningar för en verksamhet (strukturkvalitet), aktiviteter som görs (processkvalitet) eller förändringar till följd av någon intervention (resultatkvalitet). För att kunna fälla värdeomdömen om någots kvalitet krävs därför först att man bestämmer mål, kriterier och standarder att värdera mot, och att de är observerbara och valida; att man sedan samlar in empiriska data om evaluandens tillstånd, för att slutligen göra en jämförelse (ibid.; Scriven 1991). Det värderande arbetet i utvärderingar handlar om att använda sig av medvetna och tydliga kriterier för bedömning (Lindgren 2012:97). I ett bredare perspektiv, och med stöd av Biesta, skulle man kunna säga att valet av evaluand, mål, kriterier och standarder för kvalitet också behöver göras med medveten tanke om vilken eller vilka funktioner i utbildningssystemet man tänker sig att en kursutvärdering ska förhålla sig till.

## Summativ och formativ utvärdering

Scriven, professor i filosofi och inflytelserik forskare på utvärderingsområdet, har skapat begreppen summativ och formativ utvärdering (Mathison 2007:388-389) i relation till två olika funktioner hos utvärderingar. I ett kapitel från 1960-talet om utvärderingsmetodologi med fokus på läroplaner, skriver han att uppgiften i formativ utvärdering är att upptäcka brister och framgångar i olika versioner av ett *pågående* utvecklingsarbete, medan summativ utvärdering kan möjliggöra för administratörer att ta ställning till om en *färdig* läroplan bidrar till förbättringar i skolsystemet, och därmed rättfärdiga att man tar den i bruk. Formativ utvärdering är en resultatutvärdering (outcome research) under olika stadier i en utvecklingsprocess (Scriven 1968). I uppslagsverket *Evaluation Thesaurus* (1991), kontrasterar han de båda begreppen summativ och formativ mot varandra i termer som inkluderar utvärdering generellt. Formativ utvärdering är ”typically conducted *during* the development or improvement of a program or product (or person, and so on) and it is conducted, often more than once, *for* the in-house staff of the program *with the intent to improve*. The reports normally remain in-house” (s.168-169). Summativ utvärdering är istället ”conducted *after* completion of

---

<sup>10</sup> Ett annat ord för evaluand är utvärderingsobjekt (Lindgren, 2012:51).

the program (for ongoing programs, that means after stabilizations) and *for* the benefit of some external audience or decision-maker.” Syftet med summativ utvärdering är ofta att ta beslut om fortsatt stöd eller att upphöra med stöd för evaluanden (s.340). Mathersons definition av begreppen följer Scrivens, och förtydligar att formativ utvärdering bidrar med återkoppling (feedback) som kan förbättra evaluanden. Det handlar alltså om att bestämma ifall det utvärderade utvecklas som planerat, att upptäcka hinder och oväntat gynnsamma möjligheter, och att göra finjusteringar på vägen som ökar möjligheterna att lyckas (Mathison 2007). Summativ utvärdering rapporterar *om* projektet medan formativ rapporterar *till* det (Scriven 1991).

En distinktion mellan begreppen formativ och summativ utvärdering har också gjorts på utbildningsområdet av Bloom, Hastings och Madaus i *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971). Enligt Engelhart & Starkman (1983) är det med dessa författare som formativ utvärdering börjar förknippas med själva kurssammanhanget, och närmare bestämt med studenters lärande. Summativ utvärdering sker, enligt Bloom och hans kollegor, i slutet av en termin, kurs eller program med syfte att antingen utvärdera framsteg, betygsätta, utfärda intyg, eller undersöka hur verkningsfull en läroplan kan sägas vara. Formativ utvärdering är istället en systematisk utvärdering i processen med kursplanekonstruktion, undervisning eller lärande med syfte att förbättra någon av dessa. Utvärderingen sker under själva utvecklingsarbetet. Det fokuserar på förändringsprocesser, inte slutprodukter, och avser att hjälpa de direkt involverade att utveckla kursplaner, undervisning eller lärande. För studenters del handlar det uteslutande om att utvärdera sin egen lärandeprocess i en kurs. Den distinktion mellan begreppen summativ och formativ som Bloom m.fl. gör ligger alltså i linje med både Scriven och Mathison.

I anglosaxisk högskolepedagogisk litteratur om utvärdering av kurser har det också växt fram ett annat sätt att tolka och använda begreppen summativ och formativ som, med Scriven (1968 & 1991) i åtanke, gör distinktionen mellan dem mera sammanblandad och oklar (se exempelvis Murray 1984; Hounsell 2009), och jämfört med Bloom och hans kollegor (1971) innebär en annan uppgift för studenter vid formativ utvärdering, än att bedöma sitt eget lärande. Både summativ och formativ utvärdering handlar här om utvärdering av lärare och undervisning. Distinktionen mellan begreppen ligger i syftet. Att skapa underlag för administrativa beslut om anställningar, befordran och löner kallas här summativ utvärdering, medan att ge återkoppling till lärare som kan bidra till utveckling av undervisning kallas formativ utvärdering. Så till vida associerar de till Scrivens ursprungliga definitioner genom att antingen rapportera *om* ett arbete för en utomstående administrativa beslut, eller *till* någon direkt berörd i ett tänkt utvecklingsarbete. Den dominerande insamlingsmetoden som utvecklades i Nordamerikansk praxis kom, oavsett syfte, att bli standardiserade enkäter riktade till studenter (Murray 1984). I Murrays litteraturstudie framgår däremot inte tidpunkten; *när* enkätfrågor ställs - under kursens gång eller efter - och varför de ställs just då. Detta lämnas förgivettaget, åt läsaren att tolka, men valet av tidpunkt är betydelsefull. Scrivens distinktion handlar om ifall en utvärdering sker *medan* resultaten fortfarande går att använda av de direkt berörda för förbättringar - eller inte. Om därför syftet med kursutvärderingar är att samla in material som kan användas för att utveckla undervisning till stöd för studenters utvecklingsprocesser, det vill säga deras lärandeprocesser, men tillvägagångssätten trots det, är utformade på ett sätt

som gör att resultaten inte ger återkoppling till de direkt involverade (lärare *och* studenter) under en pågående kurs är de, med Scriven, inte formativa utan summativa. Man har helt enkelt valt fel metod. Distinktionen i Scrivens definition ligger i relationen mellan syfte och metod. De måste, på ett vetenskapligt sätt, hänga ihop.

Från ett annat anglosaxiskt håll och utifrån samma definition av begreppen som hos Murray, skriver Hounsell (2009), att universiteten i Storbritannien och Australasien, till skillnad från dem i USA, har dominerats av ett formativt syfte sedan 1980-talet, med bredare fokus på både kurser, kurssteam och lärare, och en variation av metoder avsedda att vara kontextuellt anpassade efter disciplin, kursstruktur och kursaktiviteter. Det innebär i Hounsell's litteraturgenomgång att källor till material i samtida kursutvärderingspraxis inte heller bara utgår från studenter, utan också från kollegor och lärares egen observation av sin undervisningspraktik och annat som sker i kursers dagliga rutiner. I texten förhåller sig Hounsell till frågan om *när* återkopplande information samlas in. Han menar att denna ofta förbises, vilket får problematiska konsekvenser, bland annat för att de bekymmer som studenter tar upp inte kommer att hanteras inom den tidsram där de kan få användning av förändringarna. Vad det betyder när enkäter, enligt Hounsell, är extremt populära även i Storbritannien och Australasien, diskuterar han däremot inte. Relationen mellan (utveckling av) undervisning och (utveckling av) studenters lärande lämnas också utan diskussion. När Hounsell beskriver studenter som kvalificerad källa till information handlar det enbart om bedömning av kursupplägg och vad lärare gör, inte om studenters förhållningssätt till lärande och sin egen lärandeprocess, eller relationen *mellan* undervisning och lärande. Studenters lärande är över huvudtaget inte nämnt i texten. Det tycks antingen ligga utanför denna begreppsförståelse av formativ kursutvärdering, eller som ett oproblematiserat förgivettagande.

## Utvärdering, makt och inflytande

Ett angeläget begrepp på utvärderingsområdet är makt. För Scriven (1991) handlar det dels om kopplingen till beslutsfattande men också om det potentiella hot mot människors självaktning som utvärderingar utgör. Ett par termer, "evaluation anxiety" och "valuephobia", refererar till den ångest de kan väcka, som påkallar särskilda kunskaper, färdigheter och uppmärksamhet (ibid., s.141 & 145). Ett exempel är kontroversen kring kursutvärderingar, där kritiker menar att de orsakar ångest och splittring i lärarkollegier, då de används för att ta beslut om anställning och befordran (Murray 1984). I sina argument för formativ utvärdering förhåller sig Bloom och hans kollegor (1971) till detta. De skriver att det mest grundläggande kännetecknet för summativa utvärderingar är att en student, lärare eller en kursplan bedöms efter att lärande och undervisning har skett, och i relation till hur effektivt lärandet eller undervisningen kan sägas ha varit. Men, invänder de, bedömande handlingar skapar mycket ångest och försvar hos dem som blir bedömda och behöver därför, när det handlar om pedagogisk utveckling, bygga på att de direkt berörda värderar sitt *eget* arbete. Utifrån en sådan ståndpunkt förespråkar de själva formativ utvärdering som ett stöd för studenter, lärare eller kursplanerare att förbättra det *de själva* vill åstadkomma.

Både Scriven (1968) och Bloom m.fl. (1971) använder lärandemål som kriterier för utvärderingar av utbildning. Dessa är organiserade i olika kategorier och nivåer av kunskap och fär-

digheter, efter den Blooms taxonomi (Bloom, Engelhart, Furts, Hill & Krathwohl 1956) som vi ser utvecklad i *Högskoleförordningens* examensbeskrivningar (SFS 1993:100, bilaga 2) och dagens kursplanemallar i Sverige (se exempelvis Göteborgs universitet 2007 & 2013). Målen är visserligen förutbestämda – och inte öppna för studenters inflytande - men vid formativ utvärdering enligt Bloom och hans kollegor, får studenter också inflytande över värderingskriterierna genom att formulera kortsiktiga och konkreta delmål (units of learning) som de själva finner väsentliga och meningsfulla inom ramen för en kurs. Utvärderingarna genomförs sedan med hjälp av olika övningar eller tester som ger information till studenter om var de befinner sig i läroprocessen. Informationen bildar utgångspunkt för dialog med läraren om val av aktiviteter - i form av gruppdiskussioner med andra studenter, handledning med mera - och material av olika slag som kan stödja det egna lärandet. Formativ utvärdering, i detta perspektiv, kan därför sägas vara både studentcentrerad och lärandemålsstyrd, även om de begreppen vid denna tid ännu inte hade börjat användas i litteraturen.

Detta sätt att arbeta med utvärdering för utveckling av studenters lärande i och av kurser, tolkar jag som exempel på en *deltagarinriktad utvärderingsmodell* (Lindgren 2012). Sådana kännetecknas, enligt Lindgren av att de involverar intressenter av olika slag i utvärderingsprocessen, främst professionella och brukare. Här är utvärderarens uppgift att skapa och understödja en dialog om de problem och behov som behöver hanteras. Ett exempel från Lindgren är deliberativ demokratisk utvärdering, baserad på demokratisk teori, som betonar vikten av ett öppet och jämlikt medborgerligt deltagande i beslutsfattande, där alla grupper får en chans att få sina frågor beaktade (ibid.). Modellen bygger på tre principer: inklusion, dialog och deliberation/frigörelse. *Inklusion* handlar här om att alla relevanta behov, värden och perspektiv hos de direkt berörda ska vara representerade och tas hänsyn till. Utvärderingar har därmed en uppgift att sträva efter maktutjämning så att inte vissa personer och grupper dominerar och kan driva sina frågor på bekostnad av andras. *Dialog* är det redskap som ska möjliggöra att alla blir hörda, vilket innebär interaktioner av olika slag där de berörda får utrymme att utveckla sina tankar om egna behov, värden och perspektiv. Dialogen behöver vara kritisk på det sättet att den utmanar perspektiv som deltagarna kan vara kulturellt dominerade av, genom exempelvis medier eller särskilda intressegrupper. Det synliggjorda blir därför föremål för ömsesidig undersökning, diskussion och argumentation. Målet med den inkluderande dialogen är kollektiv *frigörelse*. Man förväntas kunna dra välgrundade slutsatser för demokratiska beslutsprocesser av olika slag som tar hänsyn till frågan om vems beslut det handlar om och på vilka grunder (House & Howe 2000; Mathison 2007). Dessa frågor knyter an till Lindgrens (2012) tidigare om kvalitet: Vilka egenskaper ska räknas? Vem bestämmer det och på vilka grunder? I kursutvärderingssammanhang blir de angelägna att ställa. Vilket inflytande har de direkt berörda – studenter, lärare, kursansvariga – i ett pedagogiskt utvecklingsarbete som rör dem själva? Ett inklusionsperspektiv, som betonar vikten av att forma samhällets institutioner och andra strukturer i vardagen så att de möjliggör ett jämlikt deltagande (Madsen 2007:171ff), präglar visserligen indirekt skrivningarna om studentinflytande och kursutvärdering i *Högskolelagen* (SFS 1992:1434) och *Högskoleförordningen* (SFS 1993:100). De erfarenheter och studier jag har refererat till här visar samtidigt att det verkar finnas centrala metodproblem som gör att studenter inte upplever sig ha inflytande. De dominerande kursutvärderingssystemen bygger heller inte på principerna för utvärderingsmetoder som har en

utvecklande funktion, det vill säga, formativ utvärdering. När de genomförs efter avslutad kurs medger de inte för de berörda att göra sådana pedagogiska överväganden under arbetets gång som kan bidra till att förbättra det egna arbetet – exempelvis en lärandeprocess. Istället är de metodologiskt summativa utformade som bedömning av någon annan berörds arbete (lärares undervisning) för någon yttre publik eller beslutsfattare.

Ett maktbegrepp som kan ligga nära till hands om vi vill använda idéer från deliberativ demokratisk utvärdering för problematisering och analys av gängse kursutvärderingspraxis, och reflektera över hur vi vill göra istället, är Foucaults (2002:102ff). Det hänsyftar till en ständigt närvarande mångfald av styrkeförhållanden som skapas i varje relation och utövas från olika håll i ett växelspel som ständigt omvandlas, och antingen finner stöd i varandra eller rubbar varandra genom motsättningar. Dessa styrkeförhållanden formar sammansatta mönster som förkroppsligas i institutioner, statsapparater, formulering av lagar och samhällets hegemonier. Makt innebär därmed inte något vi har, utan något vi utövar i handling men som får materiella konsekvenser. En kursutvärdering med ambitionen att vara inkluderande behöver förhålla sig till en sådan förståelse, menar jag. Om enbart en intressent blir hörd (studenter) men utan dialog och möjligheter att påverka de egna arbets- och lärandevillkoren under pågående kurs; om denna intressent dessutom tilldelas handlingsutrymme att bedöma en annan intressent (lärare), hur ser egentligen styrkeförhållandena ut? Vilkas intressen tjänar de och vilka konsekvenser får de för de direkt berörda? Hur formar de deras självaktning och möjligheter till beslutfattande över det egna arbetet? Vems eller vilkas behov, värden, perspektiv och frågor är det i praktiken som ligger till grund för kursutvärderingar - och var/hur sker kursutveckling idag vid Göteborgs universitet? Detta projekt har inga svar att ge på dessa frågor, men vill öppna för en diskussion om de metoder vi använder i traditionell kursutvärdering, vilka konsekvenser de får och hur vi kan tillämpa kursutvärdering genom inkluderande dialoger om lärande och bildning.

### Formativ kursutvärdering – begreppssyntes

Sammanfattningsvis handlar *utvärderingsbegreppet* om att noggrant undersöka, beskriva och bedöma någots – kallat evaluand eller utvärderingsobjekt, som i princip kan vara vad som helst – tillstånd, värde, förtjänst, fördel, duglighet, användbarhet, nytta, betydelse eller kvalitet i ett bestämt system, exempelvis ett utbildningssystem. Med denna logik är en *kursutvärdering* en utvärdering där något inom ramen för en kurs är evaluand. Det som utvärderas i en verksamhet kan vara förutsättningar, aktiviteter eller resultat, och de egenskaper som då ska räknas som kvalitet måste bestämmas från fall till fall. Man behöver operationalisera dessa till medvetna och tydliga kriterier som går att värdera det utvärderade mot, samla in empiri om dess tillstånd, och göra en jämförelse. Enligt ett inkluderande, demokratiskt perspektiv på utvärdering bör alla direkt berörda vara representerade i arbetet. Begreppen summativ och formativ utvärdering har, med Scrivens (1968 & 1991) ursprungliga definitioner, att göra med vilken funktion utvärderingen har. Om funktionen är, att under ett pågående utvecklingsarbete löpande undersöka och ge de direkt berörda återkoppling på om det utvärderade utvecklas som planerat, upptäcka problem och oväntade möjligheter, och med hjälp av denna information göra finjusteringar på vägen som ökar möjligheterna att lyckas, handlar det om *formativ* utvärdering. Om funktionen istället är att, efter ett arbete är avslutat, undersöka, be-

döma och avrapportera detta till en extern publik eller beslutsfattare, är utvärderingen *summativ*. I de ursprungliga källorna (Scriven 1968; Bloom m.fl. 1971) utgör lärandemål kriterier när utvärdering sker inom utbildningsområdet. När kursutvärderingen är deltagarinriktad och studenter är direkt berörda, är evaluanden deras lärande.

Min syftes blir att *formativ kursutvärdering* då handlar om att använda undervisning som sammanhang där studenter tillsammans med lärare, 1) undersöker var de befinner sig i sina lärandeprocesser, 2) för dialoger om hur aktiviteter och material kan stödja och vidareutveckla dessa processer och, 3) finjusterar kursarbetet därefter. Det är, med Scriven (1968), utvärdering av resultat under olika stadier i en utvecklingsprocess. Vad innebär detta här, att utvärdera resultat under en process? I Bolognaarbetet beslutade medlemsländerna 2005 att införa ett nytt läroplanssystem. Det skulle vara resultatorienterat och lärandebaserat. Kursplaner skulle uttrycka förväntade läranderesultat eller lärandemål och Blooms taxonomi togs i bruk för detta ändamål (Lindberg-Sand 2008). Bloom och hans kollegors (1956) poäng är att skrivningen av dessa lärandemål ska uttryckas med olika beteenden, aktiva handlingar uttryckta i verb, till exempel att kunna definiera en term. I handling visar, utifrån denna logik, studenter vad de kan, förstår och förmår vid en viss tidpunkt. Formativ kursutvärdering som involverar studenter omfattar i ursprunglig mening därför undersökningar av studenters kompetenser av olika slag vid en viss tidpunkt i en kurs, i relation till lärandemål eller lärandemålskriterier, och det blir synligt genom övningar som är avsedda att visa tecken på det. Den tillämpning begreppet ”kursutvärdering” kommit att knytas till i högre utbildning är däremot en annan, med lärares undervisning och olika aspekter av kursupplägget som evaluand, och enkäter som dominerande metod, oavsett om man kallar detta summativ eller formativ kursutvärdering.

I relation till dessa skilda innebörder, hur ser begreppsförståelsen för formativ utvärdering ut i forsknings- och metodlitteratur där praxis omfattar någon form av interaktion och dialog? I en litteraturstudie av hur begreppet används i ett urval engelskspråkiga artiklar och handböcker inom högskolepedagogik (Carlsson 2012) fann jag två skilda innebörder som ibland användes omväxlande i en och samma text. Den ena fokuserar på studenters lärande och innebär att studenter och lärare tillsammans undersöker och utvecklar studenters lärandeprocesser, med lärandemål som kriterier och genom dialog och samarbete. Begreppet används synonymt med ett annat aktuellt begrepp inom högskolepedagogik, formativ bedömning. Detta har definierats som uppgifter eller aktiviteter som återkopplar information till studenter om de framsteg de gör i sitt lärande, och som går att använda som hjälp för att vidare stödja och utveckla detta (Irons 2008). Den andra innebörden av begreppet formativ utvärdering fokuserar istället på lärares lärande och professionella kompetensutveckling, och innebär att studenter bedömer och värderar lärares arbete och egenskaper. Min tolkning blev att dessa olika innebörder återskapar de två skilda förståelser och förhållningssätt till studenters utvärdering i/av kurser som jag har diskuterat i denna text, varav det tidigare tydligt följer Scrivens (1968 & 1991) och Bloom med kollegors (1971) definition av formativ utvärdering, medan det senare uttrycker det dominerande perspektiv på kursutvärderingar som utvecklades av Brandenburg & Remmers på 1920-talet (Marsh 1987). Dessa båda representerar i sin tur två olika men, genom målstyrning, sammanvävda förhållningssätt till undervisning och lärande vid universiteten: ett studentcentrerat och ett lärarcentrerat. Baserat på re-

sultatet av litteraturstudien rekommenderade jag i en rapport till Institutionen för socialt arbete i maj 2011, en av de handböcker som ingick i studien, *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers* (Angelo & Cross 1993). Det är också denna handbok som verkstan i detta projekt bygger på. Det betyder att jag använder begreppet formativ kursutvärdering i den första betydelsen; synonymt med begreppet formativ bedömning. Här finns en risk för ytterligare begreppsförvirring som jag slutligen ska försöka reda ut, innan det är dags att berätta om arbetet i, och erfarenheterna från, projektet.

### Formativ kursutvärdering eller formativ bedömning?

Om detta projekt bygger på ett begreppsinnehåll där formativ kursutvärdering definieras synonymt med formativ bedömning, varför över huvudtaget kalla det för kursutvärdering? Varför inte kalla det formativ bedömning?

I *Evaluation Thesaurus* (Scriven 1991) kan man läsa att bedömning (assessment) är ett av flera begrepp som används synonymt med utvärdering (evaluation). Begreppet betyder en ”utvärderande bestämning” (Mathison 2007). Enligt Scriven har många försök gjorts att skilja de två begreppen åt - möjligen på grund av de negativa associationer som finns till utvärderingsbegreppet - men utan att ha lyckats, varken i logik eller i tillämpning (Scriven 1991). Utvärderingsforskaren Ove Karlsson menar att det är just bedömning som är den minsta gemensamma nämnaren i olika definitioner av ”utvärdering”. Utvärderingens centrala uppgift är att bedöma med hjälp av värdekriterier (Karlsson 1999). Bedömningsbegreppet har däremot kommit att bli det man använder i utbildning för att bestämma kvalitet i studentarbeten, det vill säga, att identifiera nivån på uppnådda kunskaper och färdigheter (Mathison 2007). Det omfattar en mängd metoder för att utvärdera studenters prestationer, från formella examinationer till informella bedömningar inom ramen för olika undervisningsupplägg, varav somliga av dessa ”klassrums”-baserade (Gipps 1999). Bedömning är alltså bara ett annat namn för utvärdering som används när evaluanden är studenters lärande.

Bedömningar görs utifrån två huvudsakliga syften: betygssättning, ett summativt syfte, och stöd för lärande, ett formativt (Boud 2000). Enligt Boud utgör summativ bedömning en kontroll som utövas av olika väktare för bestämda kunskapsområden – lärare, utbildningsinstitutioner och yrkeskårer – över andra som blir underkastade sådan kontroll – studenter, lärlingar och yngre anställda. I slutet av 1950-talet, vid samma tid som Blooms taxonomi publicerades, började pedagoger diskutera behovet av bedömning för didaktiska syften, i ett cykliskt arbete med planering, undervisning, lärande och utvärdering (Gipps 1999). Idén att bedömning både kan möjliggöra och begränsa studenters lärande spreds under 1980-talet och ledde under 1990-talet till en mängd studier som undersökte hur bedömning kan bidra till lärande genom att göras till en integrerad del av lärmiljön (William 2011). Trots den kunskap som nu finns har formativ bedömning ännu inte fått något större inflytande över hur man tänker om, och tillämpar bedömning i högre utbildning (Boud 2000; Gipps 1999; Norton 2009). Boud skriver att både formativ och summativ bedömning påverkar lärande men gör det på olika sätt: summativ genom att stå för ett auktoritärt budskap om vad som räknas som kunskap, och att leda studenter mot detta; formativ genom att guida studenter i hur de lär sig det de vill lära sig, och i hur väl deras lärandeprocesser utvecklas. Ett stort problem

med summativ bedömning är att det begränsar lärande medan det försöker mäta det, eftersom det placerar ansvaret över egna bedömningar hos andra än studenter. Budskapet blir att bedömning inte har med lärande att göra (Boud 2000). Det blir inte minst problematiskt med tanke på att lärandemålskategorier som ingår i Blooms taxonomi och *Högskoleförordningens* examensbeskrivningar, omfattas av färdigheter i bedömning (se Göteborgs universitet 2007; SFS 1993:100).

Caroline Gipps (1999) skriver att bedömning utvecklades historiskt för urval och kvalifikation till utbildning, yrken och anställningar och har använts under 1900-talet för att särskilja ”begåvade/intelligenta” elever från ”obegåvade/o-intelligenta”. Sociologiska studier har visat hur bedömning har spelat och spelar en avgörande roll för maktutövning i form av social kontroll över högre utbildning och professioner, och därmed för social skiktning, status och vidmakthållande av hierarkiska samhällsstrukturer. På många håll i världen idag används bedömning på systemnivå inom ramen för en politisk och ekonomisk agenda, för att utöva kontroll över läroplaner och utbildning. De senaste 30 årens kunskapsteoretiska utveckling, och pedagogiska skifte mot sociokulturella sätt att tänka om lärande, har samtidigt bidragit till en förändrad syn på kunskap i bedömnings-sammanhang: från att uppfattas som något objektivt och överförbart till något subjektivt tolkat och konstruerat i en social process. Med det har följt en kommunikativ formativ bedömningspraxis för att, i en öppen dialog, söka förstå och respektera varandras perspektiv. Det har också betytt förändrade relationsmönster i termer av makt mellan studenter och lärare: från hierarkiskt lärarstyrda till mera egalitärt deltagarstyrda, byggda på studentinflytande, samarbete och studenters reflektioner över sitt eget lärande i bedömningsprocesser. Inom den postmoderna kunskapssyn som formativ bedömning bygger på betraktas studenters samarbete med varandra också som en möjlighet att bättre visa vad man kan och förmår (ibid.).

I en litteraturstudie av forskningsområdet - som täcker åren 1986 till 2011 - fann Wiliam (2011) att bedömning som är integrerad i undervisning har betydande inverkan på lärande men att olika studier ger olika omfattande resultat. Ett avgörande skäl ser ut att vara skillnader i hur man definierar de två begrepp som omväxlande används: formativ bedömning (formative assessment) och bedömning för lärande (assessment for learning). Det saknas en klar konsensus på området, konstaterar Wiliam. Den samlade kunskapen visar, trots det, att bedömningsformer avsedda att stödja lärande behöver omfatta: 1) återkopplande information (feedback), både om kunskapsluckorna mellan nuvarande och förväntad prestation, och om vilka aktiviteter som troligast kan hjälpa till att överbrygga dessa luckor; 2) att studenter engagerar sig i sådan handling. Återkopplingen behöver vara specifik och konkret om var studenter befinner sig i sitt lärande och förhålla sig till den lärandemiljö där återkopplingen ges och används (ibid.).<sup>11</sup> Både lärare, studiekamrater (peers) och studenten själv har betydelse-

---

<sup>11</sup> Studier har visat att det har betydelse hur man utformar och ger återkoppling. Den form som bäst verkar stödja lärande är inriktad på de uppgifter studenter gör inom en kurs och hur de kan göra dem på ett bättre sätt, främst gäller det information som bekräftar det man gör väl eller rätt, och bygger på förändringar av tidigare försök. Återkoppling gynnar lärande bättre när den inte upplevs som ett hot mot ens självaktning. När den enbart är inriktad på personen, oftast i form av beröm, har den däremot sällan visat sig ha någon effekt på lärande (Hattie & Timperley 2007). Gipps kallar uppgifts- eller kompetensrelaterad återkoppling för



sefulla uppgifter i detta arbete; de senare för att ge återkoppling och stöd till varandra, reflektera över olika vägar att stödja det egna lärandet, och utöva inflytande och kontroll över lärande och utbildning. De två förutsättningarna (återkoppling och handling som överbryggat kunskapsluckor) refererar i artikeln till, och är enligt Wiliam en utveckling av, två processer som först introducerades av Bloom som "feedback" och "correctives". Dessa har sedan dess kommit att bli standardtermer på bedömningsområdet (ibid.).

Med Wiliams litteraturstudie sluts cirkeln mellan begreppen "bedömning" och "utvärdering". Den definition Wiliam ger begreppet "formativ bedömning" är vad Bloom och hans kollegor (1971), i *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* kallar "formativ utvärdering". Hur hänger detta ihop? Wiliam skriver inte att Bloom själv namnger "feedback" och "correctives" som (formativ) bedömning, bara att Bloom beskriver dem som mycket effektiva i handledning. Längre fram i artikeln återknyter han: "Bloom *appeared to* (min anm.) conceptualize formative assessment as a combination of feedback and instructional correctives" (s.9). Här framstår det snarast som att Wiliam tolkar in Blooms intention under begreppet "bedömning". Spelar det någon roll, kan man undra? Den genomgång av begreppen "formativ utvärdering" och "formativ bedömning" som jag har gjort här, tyder på att de har ett gemensamt ursprung och, när de tillämpas med stöd i de ursprungliga källorna, en synonym betydelse. Begreppen "utvärdering" och "bedömning" beskrivs också i litteraturen som synonyma, med den skillnaden att man inom pedagogik valt bedömningsbegreppet för utvärdering av studenters lärande. Det spelar därför egentligen ingen roll vilket begrepp vi använder - om vi inte talar med pedagoger och vill vara säkra på att bli förstådda. På grund av begreppens samstämmighet har jag i arbetet med detta projekt övervägt att överge begreppet "formativ kursutvärdering" och istället använda begreppet "formativ bedömning", men har bestämt mig för att inte göra det. Den begreppsgenomgång jag har gjort här har stärkt mig i det beslutet, delvis för att utvärderingsbegreppet inte enbart associerar till en värderande eller bedömande handling utan också till ett undersökande förhållningssätt. Mera avgörande för mitt beslut är dock att jag har blivit övertygad om att kursutvärderingsområdet, som det tillämpas i dominerande praxis, behöver genomgå en problematiserande och

---

deskriptiv. I en studie tillsammans med Tunstall (Tunstall & Gipps 1996, ref: Gipps 1999) fann de två typer av deskriptiv återkoppling: att läraren ger specifik bekräftelse på studentens uppgiftsbemästring och rättar tillvägagångssätten, eller att lärare och elever tillsammans bedömer uppgiften och för dialoger om vägen framåt. I den senare skiftar läraren fokus mera mot arbetsprocess än resultat, och elevens egen roll i sin självbedömning och sina strategier för lärande. Läraren har här mera av en underlättande och maktutjämnande funktion, än en värderande, bedömande och hierarkisk. Andra studier visar att uppgiftsrelaterad återkoppling som lägger tonvikt på hur väl uppgiften har genomförts eller utförts, i termer av rätt och fel, är vanligast förekommande. Återkoppling som lägger större vikt vid arbetsprocessen ser däremot ut att på ett bättre sätt stödja djuplärande, medan "rättning" bidrar till ytlärande (Hattie & Timperley 2007).

reflexiv, i betydelsen makt- och självkritisk, utveckling och - med inspiration från postmoderna perspektiv på kunskap, lärande och (formativ) bedömning (!) - göras till en maktmedveten och deltagarinriktad praktik. Intressant är att Freeman och Dobbins (2013) drar en liknande slutsats efter en workshopserie om kursutvärderingar med universitetslärare vid Birmingham City University i England. Centrala begrepp i deras artikel är, liksom i denna rapport: dialog, samarbete och delaktighet för berörda studenter och lärare.

*Sammanfattningsvis* innebär formativ kursutvärdering i detta projekt att lärare och studenter arbetar systematiskt med kursutvärdering och kursutveckling genom att använda undervisning som sammanhang där de tillsammans undersöker var studenterna befinner sig i lärandeprocessen; där de för dialoger om hur aktiviteter och material kan stödja studenters lärande och finjusterar kursarbetet därefter.<sup>12</sup> Arbetet förutsätter att det finns ett tanke- och handlingsutrymme (exempelvis se ramfaktorer i Pettersen 2008:58ff) att använda resultatet av utvärderingen till att utveckla det aktuella kursupplägget, så att det finjusteras och anpassas efter studenternas lärandebehov, lärandemiljö och andra relevanta förutsättningar och villkor.

Med denna sammanfattning, och omfattande teoretiska och analytiska genomgång av centrala perspektiv och begrepp, ska jag nu övergå till att på ett mera konkret sätt, skriva om metod och planering i arbetet med verkstan.

---

<sup>12</sup> Jämför med Assessment Reform Groups (2002) definition av formativ bedömning: "Assessment for learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there."

# Arbetsmetod, planering och dokumentation

I ett utvecklingsprojekt är både motgångar och framgångar angelägna att dokumentera och dra lärdom av. Jag ska därför berätta om de erfarenheter och överväganden jag har gjort i planeringsarbetet. Först några introducerande ord om arbetsmetoden.

## Handboken

Verkstan bygger på övningar (CATs) från handboken *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers. 2nd Ed.* (Angelo & Cross 1993). Den nära relationen mellan undervisning, bedömning och kursutvärdering som avspeglas i det teoretiska perspektivet boken bygger på, märks i databasen GUNDA där handboken är organiserad under ämnesorden: educational evaluation, utbildningsvärdering, kursvärdering, högskolan, college teaching och pedagogisk metodik. Boken är indelad i tre sektioner. Den första innehåller en beskrivning av de grundläggande perspektiv som metoden bygger på, stöd i arbetet med att formulera lärandemål och planera övningar, och exempel på lyckade projekt. Den andra delen omfattar tre kapitel i vilka författarna presenterar 50 olika övningar avsedda att skraddarsys av lärare efter disciplin, kurs och lärandemålskategori (efter Blooms taxonomi). Ett av dessa kapitel innehåller övningar för att undersöka och bedöma studenters kunskaper och förståelser samt färdigheter i analys, syntes, problemlösning, kritiskt tänkande och praktiska yrkesfärdigheter. Det följande kapitlet presenterar övningar för studenters medvetenhet om egna attityder, värden och det egna lärandet, så kallade metakognitiva färdigheter. Ett tredje kapitlet beskriver övningar i vilka studenter bedömer lärares undervisning. Samtliga tre kapitel innehåller instruktioner steg-för-steg som lärare kan använda för att utforma övningarna efter de specifika förhållanden som gäller i den egna kursen.

Övningarna utgör alltså inte färdiga, standardiserade ”recept” att direkt applicera utan kräver medveten reflektion, planering och design. Kolbs lärandecykel (se Fry m.fl 2009:15-16) är användbar som konkret exempel för att förstå vilken slags process detta handlar om. Cykeln börjar med de konkreta situationer och händelser från levande livet, i utbildning eller yrkesarbete, som åstadkommer ny erfarenhet. Dessa bildar utgångspunkt för reflektion över någon specifik aspekt, det vill säga ett tankearbete med att analysera och granska den utifrån olika infallsvinklar. En förutsättning för att kunna göra det är att det finns tid och annat utrymme. Det följande steget, abstrakt konceptualisering, innebär att forma och omforma sin förståelse, skapa personliga innebörder, och integrera den i teoretiska system. Det sista steget handlar sedan om att använda sin nya förståelse för att experimentera och pröva vilken betydelse den kan få i nya situationer – och så går cirkeln runt till ny konkret erfarenhet. I det upplägg för verkstan som jag arbetade fram, och strax ska presentera, var dialoger avsedda som verktyg till stöd för en sådan process. I dessa skulle deltagarna få utrymme att uttrycka något om sina erfarenheter av, och perspektiv på, övningarna, och hur de skulle vilja arbeta med dem i praxis. En sådan fördjupad diskussion som visades sig behövas, fanns däremot inte utrymme för, vilket jag kommer att diskutera längre fram, när jag presenterar erfarenheterna från verkstan.

I den tredje delen av boken diskuterar författarna erfarenheter från sex års arbete med övningarna. De argumenterar för att använda dem som klassrumsforskning, med syfte att både

utveckla sin egen pedagogisk praxis och kunskap och teoribildning om lärande och undervisning. Diskussionen ansluter indirekt till begreppet Scholarship of Teaching and Learning (se Boyer 1990) som började utvecklas vid ungefär samma tid som förstautgåvan (1988) av handboken.

## Motgångar under planeringsprocessen

Den idé som växte fram i januari 2012 innebar att pröva några utvalda CATs genom två pilotverkstäder, därefter revidera upplägget, rapportera om erfarenheterna och föreslå hur en verkstad skulle kunna ingå i PIL:s kurser, aktiviteter eller resurser för universitetslärares kompetensutveckling. Den ena av piloterna skulle ingå i kursen HPE102, som jag just övertagit kursansvaret för. Skälet till att jag valde detta sammanhang var att kvalitet och utvärdering i högre utbildning var ett tema i kursen som avslutade momenten om kursdesign och lärandemål, undervisning och examination. Den andra piloten ville jag och studierektorerna på Institutionen för Socialt arbete erbjuda våra kollegor vid en så kallad Pedagogisk dag. Jag placerade av det skälet den ena verkstan i schemat för HPE102, med en beskrivning av vad den avsåg att innehålla och bidra till, och gjorde för den andra en inbjudan riktad till mina kollegor. Den sändes ut av en studierektor via e-post i början av vårterminen.

Den första inbjudna gruppen omfattade 23 kursdeltagare från Samhällsvetenskapliga fakulteten, Handelshögskolan och Sahlgrenska Akademin; den andra ca 120 kollegor från min egen institution. Min utgångspunkt var att övningarna skulle skräddarsys och att verkstan därför även krävde en liten förberedelse av varje deltagare. För att kunna anpassa min egen planering efter antalet intresserade deltagare, och de specifika önskemål som kunde finnas, satte jag ett senast datum för anmälan. Det inföll två veckor innan dagen för verkstan. I samband med anmälan skulle man skicka med en kort beskrivning av vilken kurs, vilket lärandemål och vilken läraaktivitet/undervisning man ville arbeta med, så att jag skulle kunna välja ut några ändamålsenliga övningar. Bägge piloterna skulle infalla i samma vecka i april så att jag kunde dra nytta av att arbeta med bägge grupperna samtidigt.

När sista datum för anmälan kom och gick hade två deltagare från HPE102 och ingen från min institution anmält sig. Jag skickade då ut en påminnelse. Ytterligare två deltagare från HPE102 svarade att de ville delta - men utan förberedelse. Från min egen institution svarade ingen. Jag hade vid den tiden läst in handboken, börjat fundera över och skissa på en lektionsplanering och var inställd på att genomföra den pilot som ingick i HPE102, trots det lilla deltagarantalet. Dagen före blev jag kraftigt förkyld och tvungen att ställa in. En av studierektorerna vid min institution meddelade samtidigt att den Pedagogiska dagen var inställd på grund av att ingen anmält sig. När jag åter var i arbete kontaktade jag min institutionsledning, som diskuterat frågan. Den troligaste förklaringen till den obefintliga uppslutningen var, enligt dem, inte bristande intresse utan att det helt enkelt inte fanns utrymme för deltagande. Institutionen hade tvingats göra stora nedskärningar i budgeten inför 2012 på grund av universitetets nya modell för resursfördelning. Ett förändrat system för tilldelning av medel baserat på genomströmningen av studenter hade också slagit hårt mot flera institutioner, däribland min egen. Det i sin tur hade lett till en svårare arbetssituation för lärarna, med hårt åtstramad timersättning för undervisningsuppdrag. Arbetsbördan var helt enkelt för stor

denna termin. Det fanns ingen tid över för deltagande i pedagogiska dagar. Samma slags problem återkom i kursutvärderingen av HPE102 vid kurslut. Det huvudsakliga problemet handlade om behov av att ”effektivisera” kursen, genom att komprimera innehållet till färre och kortare dagar och kortare tidsperiod, på grund av en pressad arbetssituation utan tillräcklig nedsättning i tjänst för kursen.

Eftersom jag inte ville ge upp i detta läge gjorde jag en ny inbjudan till sju utvalda kollegor som jag visste hade ett särskilt intresse för dialoger med studenter om lärande. Denna gång fanns inget krav på förberedelse. Jag lät de inbjudna också välja mellan ett antal dagar. På denna inbjudan svarade två personer, båda studierektorer. Tillsammans med dem beslutade jag att inte genomföra någon verkstad eftersom det hade blivit för få deltagare för att skapa ett varierat och meningsfullt upplägg.

Hur ska man förstå en situation som denna? Jag har tolkat den som uttryck för en paradox som återspeglar den omvandling universiteten genomgår. Jag har själv märkt av den i min roll som anställd vid Göteborgs universitet; som deltagare, lärare och kursansvarig vid högskolepedagogiska kurser i PII; och som ledamot i Pedagogiska utvecklingskommittén vid Samhällsvetenskapliga fakulteten (PUK). Denna paradox handlar om att snäva resurser för kurser, och slimmade tjänsteplaneringar för anställda, krockar med Göteborgs universitets visioner och ambitioner att pedagogiskt kompetensutveckla sin personal och verksamhet. Den nya pedagogiska medvetenhet och det intresse som successivt skapas genom de behörighetsgivande kurserna är svår, eller som i detta fall, ibland omöjlig att omsätta i praktik, när universitetslärare redan arbetar på sin fritid för att hinna med arbetsuppgifterna. Här finns ett generellt problem vid universitetet som har med små tids- och handlingsutrymmen för lärare att göra. Det går att förstå inom den globala kontext som utgörs av universitetens omvandling och de mindre resurser som finns att tillgå i ”massuniversitetet”, och tyder på att det krävs organisatoriska förändringar eftersom enskilda lärare i praktiken hålls ansvariga för organisationens produktivitet. Problemet har uppmärksammats av PUK (Pedagogiska utvecklingskommittén 2012), som till sina pedagogiska dagar länge haft ett lågt deltagarantal. I informella samtal vid olika institutioner har anställda angett samma motiv till att de inte deltar: det har inte funnits tid i tjänsten och pedagogisk erfarenhet har värderats lågt på den akademiska karriärstegen.<sup>13</sup> I de interna och externa utvärderingar som gjorts av kurser inom PII (exempelvis Johansson 2010; Ohlsson & Holmer 2011, 2012) beskriver deltagarna också att de har liten eller ingen nedsättning i tjänst för sitt deltagande i de behörighetsgivande kurserna.<sup>14</sup> Problemet med den nya tidens ökade arbetsbörda vid universiteten i olika länder har undersökts och beskrivits i högskolepedagogisk forskning. Lärares erfarenheter av att ha en för stor arbetsbörda har till och med visat sig vara förknippat med ett lärarcentrerat förhållningssätt i undervisning, medan en riklig mängd arbetsuppgifter varit förknippat med ett

---

<sup>13</sup> Ett pedagogiskt utvecklingsarbete har påbörjats vid Göteborgs universitet under 2013 inom ramen för den strategiska planen Vision 2020.

<sup>14</sup> De interna kursutvärderingarna i HPE102 vid Samhällsvetenskapliga fakulteten visar sedan höstterminen 2012 att de huvudsakliga problemen och önskemålen om förändringar i kursen är förknippade med ramvillkor: en hög arbetsbörda och bristande utrymme i tjänsten för att arbeta med kursinnehållet.

studentcentrerat. Faktorer av betydelse för att förhålla sig studentcentrerat var också ett ledarskap vid den egna institutionen byggt på samarbete och en pedagogiskt stödjande och kollegial arbetsmiljö (exempelvis Knight & Trowler 2000; Prosser & Trigwell 1997; Ramsden m.fl. 2007). Ett generellt problem vid Göteborgs universitet som har med sådana förhållanden att göra visade sig alltså tidigt bli ett hinder för projektet.

## Verkstans sammanhang och deltagare

Trots dessa erfarenheter och reflektioner valde jag att inte låta mig nedslås, utan gjorde ett nytt försök med en pilot enbart i HPE102 den följande höstterminen. Denna gång gick det bättre. Verkstan låg schemalagd under en förmiddag, kl.9.00-12, vid det sjunde av åtta kurs-träffar, den 23 november 2012. Kursdeltagare denna termin var doktorander, adjunkter och lektorer med pågående undervisningsuppdrag i tjänsten, från olika institutioner vid Samhällsvetenskapliga fakulteten, Handelshögskolan, Sahlgrenska akademien och IT-fakulteten. Av 12 aktiva kursdeltagare var 10 med vid verkstan. Ansvarig för verkstan var jag, projektledare för detta projekt, tillika kursansvarig för kursen.<sup>15</sup>

Liksom vårterminen 2012 hade jag i schemat beskrivit vad den avsåg att innehålla och bidra till. Texten var formulerad på följande sätt:

**Workshop. Formativa kursutvärderingar.** Hur får vi bättre insyn i och stödjer studenternas lärandeprocesser? Vid denna workshop summerar och kombinerar vi, med hjälp av formativ kursutvärdering, det vi hittills jobbat med under kursen. Formativa kursutvärderingar tar sin utgångspunkt i idén om lärandemålsstyrd undervisning och innehåller löpande dialoger mellan studenter och lärare, med syfte att tillsammans synliggöra, bedöma och stärka studenters lärande i förhållande till kursens lärandemål. Övningarna är både läraktiviteter i sig, bedömningar av läroprocesser och kursutvecklingsarbete. Workshopen innebär konkret att vi tillsammans prövar, diskuterar och värderar övningar i formativ kursutvärdering, från handboken *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*, av Thomas Angelo och Patricia Cross (1993). Vi arbetar med övningarna i relation till de egna planerade kurserna, eller till pågående eller tidigare undervisningserfarenheter.

Jag hade denna gång ingen särskild anmälan med deadline utan bad deltagarna istället att höra av sig om de *inte* kunde komma. Jag krävde heller inte att de skulle göra något mer avancerat förarbete än att ta med lärandemålen för den kurs de själva höll på att planera<sup>16</sup> och läsa det första kapitlet i handboken (9 sidor), som ingick i kurslitteraturen.

## Lektionsplanen

Eftersom handboken innehåller 50 övningar krävdes det många överväganden i planeringen av verkstans upplägg. Jag funderade mycket över hur många, och vilka, övningar jag kunde använda och hur de skulle fungera tidsmässigt, fördelat på varje övning. Jag ville ha med tillräckligt många för att representera olika discipliner och lärandemålskategorier, och samtidigt inte för många för att ge utrymme åt arbete med dem (enskilt och i grupp) och samtal om dem. Den kombination jag kom fram till var tänkt som ett försök att anpassa verkstans

---

<sup>15</sup> Se även under ”Uppföljning vid ytterligare tre tillfällen”, om deltagargrupperna 2013.

<sup>16</sup> Kursen examineras genom en uppgift i vilken deltagarna skapar eller reviderar en kurs.

innehåll och form efter båda dessa syften. Eftersom jag tidigare i kursen hade integrerat två CATs relaterade till lärandemål inom kategorin Kunskap och förståelse<sup>17</sup> ville jag lägga betoningen på de så kallat högre nivåerna av Blooms lärandemålskategorier. Angelo och Cross beskriver övningarna som korta, snabba och enkla att planera och göra. Jag valde därför ut förhållandevis många, sex stycken, för de tre timmar jag hade till mitt förfogande, och försökte kompensera för den begränsade tiden genom att låta deltagarna jobba omväxlande enskilt och i grupp, och med delvis skilda övningar som de sedan skulle presentera för varandra. De jag valde var avsedda att passa samtliga de olika förankringar deltagarna hade i olika discipliner, och hjälpa till att bena ut några specifika didaktiska problem som de hade berättat om under terminen. Till exempel hade flera av deltagarna under kursens gång reflekterat över hur man hanterar studentgrupper med olika bakgrundskunskaper. Av det skälet valde jag att inleda med den första av övningarna i handboken, Background Knowledge Probe (se nedan). Jag gjorde en lathund med instruktioner översatta till svenska som jag kopierade upp och delade ut. Den lektionsplan som jag utarbetade såg ut på följande sätt:<sup>18</sup>

### **Introduktion, 30 min**

Hälsa välkommen. Information om verkstans syfte, de mål som den avser att stödja inom ramen för HPE102 och utvecklingsprojektet,<sup>19</sup> och disposition. Ett kort introducerande föredrag om dess bakgrund och hur begreppet formativ utvärdering förstås och tillämpas i litteraturen.

### **Övning 1: Background Knowledge Probe (CAT 1), 30 min**

Enskilt arbete med gemensam presentationsrunda

Övningen relaterar till lärandemål inom kategorin *Kunskap och förståelse*. Syftet är att undersöka de tidigare erfarenheter och förförståelser inom kunskapsområdet som studenters bär med in i kurser, och därmed hjälpa lärare att avgöra på vilken nivå en kurs eller ett kurstema bör starta. Syftet är också att hjälpa studenter att fokusera på det mest centrala kursinnehållet, och att börja skapa kopplingar mellan sina förförståelser och de nya förståelser som kursen omfattar. Läraren planerar övningen genom att formulera korta, enkla enkätfrågor.

Fokus för uppgiften: Att planera en övning som går att använda vid en kursintroduktion.

1. Läs instruktionerna steg-för-steg och jobba snabbt igenom dem (enskilt, 15 min)
2. Hur har ni tänkt/gjort övningen? Verkar den användbar? Hur kan man jobba vidare? (presentationsrunda, 15 min)

### **Fikapaus, 15 minuter.**

---

<sup>17</sup> Focused Listing och Minute paper, se under rubrik ”Exempel på tillämpning i några kurser”.

<sup>18</sup> För ytterligare information om övningarna och instruktioner steg-för-steg, se Angelo & Cross (1993). Där föreslår författarna också hur lärare och studenter kan arbeta vidare med övningarna. Se även lathund för Background Knowledge Probe i referensen Carlsson 2013.

<sup>19</sup> Se under rubrik ”Deltagarnas erfarenheter”.

## Övning 2 och 3: Categorizing Grid (CAT 8) och Concept Map (CAT 16), 45 min

Grupparbete parallellt i två grupper med gemensam presentation

CAT 8 relaterar till lärandemål inom kategorin *Färdighet och förmåga*, med avseende på analys och kritiskt tänkande. Syftet är att ge en snabb bild av studenters färdigheter i att sortera begrepps innehåll. Läraren planerar övningen genom att skapa ett rutsystem med 2-3 centrala kategorier och en blandad lista med olika termer eller exempel som hör till någon av dem. På kort tid ska studenterna placera rätt term/exempel under rätt kategori. Läraren kan också ge studenterna kategorier och be dem göra egna listor eller ge dem en kortare lista och be dem komma på kategorin.

CAT 16 relaterar till lärandemål inom kategorin *Färdighet och förmåga*, med avseende på syntes och kritiskt tänkande. Syftet är att, genom ritningar eller diagram, visa de kopplingar studenter gör mellan övergripande och andra begrepp i en kurs; få en bild av hur studenter associerar i mönster och helhet kring begrepp; och hur förståelsen hänger ihop med lärarens. Övningen kan bilda utgångspunkt för senare undersökningar av hur förståelser utvecklas med olika läraaktiviteter. Läraren planerar övningen genom att göra en egen begreppskarta genom att välja ett begrepp som är centralt för kursinnehållet och rikt vad gäller kopplingar till andra begrepp i kursen, brainstorma några minuter kring detta och förbereda en liknande övning till studenterna.

Fokus för uppgiften i båda grupperna: Begrepp inom området bedömning och examination.

1. Läs instruktionerna steg-för-steg och jobba snabbt igenom dem tillsammans (grupp, 25 min)
2. Presentera vad ni gjort. Hur var övningen att göra? Verkar den användbar? Hur kan man jobba vidare? (20 min varav 10 min/grupp)

### Bensträckare 10 minuter

## Övning 4 och 5: Student-Generated Test Questions (CAT 25) och Profiles of Admireable Individuals (CAT 30), 30 min

Enskilt arbete (halva gruppen gör CAT 25 och halva CAT 30) med gemensam presentationsrunda

CAT 25 relaterar till lärandemål inom kategorin *Färdighet och förmåga*, med avseende på tillämpning. Studenterna får i uppgift att själva formulera och besvara bedömningsfrågor (eller bedömningsuppgifter) inför en kommande examination. Syftet är att låta studenterna undersöka, värdera och tillämpa vad de (hittills) har lärt sig i kursen; att göra dem medvetna om hur väl de lärt sig, att bedöma vad de uppfattar som centrala kunskaper i kursen, vad de ser som rättvisa och användbara frågor/uppgifter och hur väl de själva kan besvara, alternativt lösa, sina egna uppgifter. Läraren planerar övningen genom att förbereda instruktioner: information om syftet, typ av frågor, temaområden och hur många frågor studenterna förväntas formulera, hur frågorna kommer att användas och kan hjälpa dem att bättre förbereda sig inför examinationen, och när de får återkoppling.

CAT 30 relaterar till lärandemål inom kategorin *Värderingsförmåga och förhållningssätt*, med avseende på medvetenhet om egna attityder och värden. Syftet är att synliggöra hur studenter värderar god yrkespraktik, att göra dem mera medvetna om egna värden och att se, genom



diskussion och återkoppling i klassrummet, att många olika värden kan vara i omlopp samtidigt. Uppgiften består i att kort beskriva en person inom ett fält relaterat till kursen som man beundrar för de värden, färdigheter eller handlingar som denne representerar. De beskrivna personernas identiteter är mindre intressanta i denna övning än de kvaliteter de står för, för studenterna. Läraren planerar genom att själv genomföra övningen, formulera kriterier för bedömning av studenternas svar och tydliga instruktioner. Kriterierna bör fokusera på hur tydlig och övertygande argumentationen är.

Fokus för uppgiften: Att planera inför den kurs deltagarna skapar eller reviderar som examinationsuppgift i HPE102.

1. Läs instruktionerna steg-för-steg och jobba snabbt igenom dem (enskilt, 15 min)
2. Hur har ni tänkt/gjort övningen? Verkar den användbar? Hur kan man jobba vidare? (presentationsrunda, 15 min)

### **Övning 6: RSQC2 (CAT 46), 20 minuter**

Enskilt arbete med anonym inlämning av ifylld enkät (10 min) och avslutande runda (10 min)

CAT 46 relaterar till samtliga tre lärandemålskategorier. Syftet är att undersöka och träna studenters färdigheter i att minnas, sammanfatta, analysera, syntetisera och värdera kursinnehåll och undervisning i relation till lärandemål.

Fokus för uppgiften: Att sammanfatta deltagarnas egna erfarenheter av verkstan.

Avslutning med några ord om kursens slutseminarium. Efter verkstan ladda upp powerpointen, lathunden och två pdf:er med bilder av anteckningar från whiteboarden på kursens sida i GUL (Göteborgs universitets elektroniska läroplattform).

## **Dokumentation och uppföljning**

Jag dokumenterade arbetet genom att anteckna under och efter verkstan, fotografera whiteboarden och samla in deltagarnas erfarenheter via de skriftliga frågor som jag utvecklade ur CAT46. Enkäten bestod av sju frågor med rymlig plats att formulera sig med egna ord om det viktigaste, mest användbara eller meningsfulla som de hade lärt sig i verkstan, vad som främst hade bidragit till det, hur de ville sammanfatta det centrala innehållet, vilka kopplingar de såg till kursens och projektets lärandemål,<sup>20</sup> hur de värderade innehållet och utformningen, och vilka förslag till förbättringar de hade. Enkäten var tänkt att ligga i slutet av verkstan, som en sista övning, men på grund av livliga diskussioner räckte inte tiden. Jag uppmanade istället dem som hade möjlighet, att stanna kvar en stund efteråt, och övriga att skicka den ifyllda blanketten med Göteborgs universitets ordinarie internpost. Följande arbetsdag sände jag också blanketten i wordformat med e-post. Deltagarna kunde fylla i den på skärmen, skriva ut och skicka tillbaka den med interposten (anonymt) eller med e-post. Sammanlagt fem personer, hälften av deltagarna, lämnade in, varav två direkt och tre efter påminnelseutskick, samtliga utom en anonymt. En möjlig förklaring till att så få svarade skulle kunna vara missnöje. En annan är att verkstan låg nära terminsslut och i anslutning till

---

<sup>20</sup> Här hade de tillgång till en kopia av kursens lärandemål och projektets mål medan de skrev.

examinationer vid universitetet, även vad gäller deadline för examinationsuppgiften i HPE102. Flera av deltagarna var också i slutfasen av sina avhandlingsarbeten. Vid kursens slutseminarium tre veckor efter verkstan var det allmänna intrycket att de alla befann sig under stor arbetspress. För att därför på annat sätt få en bild av deltagarnas erfarenheter noterade jag efter kurslut hur många som skrivit - i de kursplaneringsdokument som ingår i examinationsuppgiften för HPE102 - att de planerade att använda formativ kursutvärdering i sina egna kurser, och hur de resonerade kring det. Eftersom detta moment (kursutvärderingar) inte ingår i kraven för uppgiften, kunde det ge god information om verkstans betydelse. Jag har även jämfört de erfarenheter deltagarna beskriver i enkäten med hur de förhåller sig till kursen som helhet, i den skriftliga och muntliga kursutvärderingen vid kurslut. Utöver dessa erfarenheter från hösten 2012 har jag, vid ytterligare tre verkstäder inom ramen för HPE102 vid Samhällsvetenskapliga fakulteten på våren och hösten 2013, och vid den högskolepedagogiska konferensen HKG2013 (Carlsson 2013), tillsammans med deltagarna prövat några uppföljande revideringar av det första upplägget. Vid dessa tillfällen dokumenterade jag genom egna anteckningar under och efter verkstäderna. I HPE102 hösten 2013 hade jag även hjälp av de minnesanteckningar som en lärarkollega i kursen förde under verkstan. Dessa olika erfarenheter ska jag nu presentera.

## Erfarenheter från verkstan

I denna del av rapporten ska jag presentera och diskutera resultatet av verkstan. Jag kommer både att berätta om mina och deltagarnas erfarenheter, förhålla mig till eventuella tecken på att metoden kommer att introduceras vid institutionerna och beskriva erfarenheter från tre senare uppföljningar våren och hösten 2013.

### Min dokumentation av arbetsprocessen

Det blev tydligt redan under den första timmen av verkstan att tiden var för snålt tilltagen. Deltagarna behövde och ville ha mera utrymme att diskutera än vad som var planerat, både i själva introduktionsföredraget och under den första övningen. Jag försökte balansera uppgiften att ge utrymme för det och samtidigt hålla styrfart i arbetet, och led av att behöva forcera tempot när de uppenbarligen var mycket motiverade och verkligen ville jobba med materialet.

Diskussionen som följde på det enskilda arbetet i övning 1 (CAT 1) utgick från att deltagarna, i en runda, presenterade vad de planerat. Eftersom verkstan och övningarna var avsedda att skraddarsys efter disciplin, kurs och lärandemål var det intressant att se hur olika de hade tänkt och gjort. Som jag nämnde tidigare kom de från fyra fakulteter: Samhällsvetenskapliga, Handelshögskolan, Sahlgrenska akademien och IT-fakulteten. De kurser som de hade i åtanke när de planerade övningen hade också så vitt skilda kunskapsinnehåll som exempelvis studiepraktikhandledning, forskningsmetod, brottslighet och brottsåtgärder, ekonomisk redovisning, utvecklingspsykologisk teori och ventilatorbehandling för personer i behov av andningsstöd. Den ämnesspecifika bredden åskådliggjordes i de frågor som de ville ställa till studenter vid en kursintroduktion. Deltagaren från Handels, som utvecklade en kurs i ekonomisk redovisning, frågade till exempel: "Hur redovisar du egna pengar? Vad är redovisning för dig och hur kan man använda det?" Deltagaren från Samfak som arbetade med en kurs i utvecklingspsykologisk teori ställde frågorna: "Vad innebär psykologisk utveckling? Kan man mäta intelligens?" En tredje deltagare som reviderade en kurs i kvantitativ forskningsmetod ville fråga: "Vilka tidigare erfarenheter har du av att forska? Hur väljer man metod?" I presentationsrundan hjälpte deltagarna varandra att fundera över hur konkreta och tydliga frågorna var, hur mera öppna frågor kunde synliggöra studenters olika förförståelser och om de låg på rätt nivå eller var för svåra att använda vid en kursintroduktion.

Eftersom flera av deltagarna under kursens gång hade reflekterat över hur man hanterar studentgrupper med olika bakgrundskunskaper var jag särskilt intresserad av om övningen verkade användbar för dem. Intrycket var överlag positivt. Någon menade att det var svårt att veta hur hon skulle börja arbetet med uppgiften men i övrigt ansåg samtliga att den hjälpte till att se en röd tråd, och att arbeta mera komprimerat, sammanhängande och logiskt för att hitta lösningar vad gäller tid och struktur i planeringsarbetet. En annan reflektion var att övningen kunde förmedla till studenter att läraren ville utgå från dem, och inbjuda till att delta i kursens utveckling.

Jag bröt för den första pausen knappt trettio minuter senare än vad som var tänkt, och ägnade pausen åt att revidera lektionsplanen. När vi fortsatte arbetet frågade jag deltagarna hur

de upplevt fördelningen av tid mellan enskilt arbete och diskussion. De menade att tiden varit lite för kort för diskussion och föreslog att korta ner tiden för det enskilda arbetet. Jag beskrev därefter hur jag tänkt under pausen och att jag ville ta bort övning 2 (CAT 8), för att istället enbart göra övning 3 (CAT 16) gemensamt. Några av deltagarna ville trots det gärna få en inblick i övning 2 och vi ägnade den en kortare diskussion innan vi gick vidare.

Efter att ha presenterat övning 3 bad jag deltagarna att själva välja ett centralt begrepp för en begreppskarta, med utgångspunkt i den närmast tidigare kursträffen om examination och bedömning. Ingen verkade vilja ge något förslag och jag fick intrycket att de inte riktigt förstod instruktionerna. Någon bad om hjälp att konkret visa hur man kan arbeta med en begreppskarta och att jag istället skulle ge dem ett startbegrepp. Jag skrev och ringade in ordet ”formativ bedömning”, och lät dem därefter brainstorma några minuter över begreppet, medan jag antecknade på tavlan. Stämningen blev snabbt mycket livfull och uppsluppen. Kartan tog form som en sol med enstaka ord eller korta meningar som de associerade till i änden av varje stråle, och vi diskuterade hur man, i nästa steg, kan synliggöra de innebörder av, och kopplingar mellan, det som kommer upp vid ett sådant kollektivt associationsarbete. I slutet av övningen befann vi oss femton minuter efter den ursprungliga lektionsplanen. Efter en fråga från mig om hur de ville göra med paus, valde de att gå direkt till övning 4 och 5.

Övning 4 (CAT 25) och 5 (CAT 30) satte igång en rejäl diskussion. Av dem som gjorde övning 4 var flera kritiska eftersom de menade att informationen i lathunden var otydlig och svår att förstå. Jag höll med. I översättningen hade jag fått arbeta med att förtydliga instruktionerna, men tydligen inte tillräckligt. I övrigt verkade de positiva till att bjuda in studenter till att själva formulera bedömningsfrågor. Övningen anknöt till det närmast föregående kurs-tillfället i HPE102 där vi diskuterat bedömning och examination med betoning på ett studentcentrerat perspektiv, och studenter som meningsskapande och kompetenta aktörer i arbetet med sitt eget lärande.

Av dem som gjorde övning 5 var några mycket positiva, varav två beskrev att de jobbat på liknande sätt tidigare. Någon nämnde att studenter blir mera personligt utlämnade i denna än i andra övningar, och att det inte alltid är lätt att komma på någon beundransvärd person inom sin disciplin, vilket även Angelo och Cross diskuterar. Särskilt det förstnämnda kan läraren behöva vara beredd på att hantera, genom att först skapa en god gruppdynamik. Diskussionen som uppstod handlade däremot främst om ifall lärandemål som berör värderingsförmåga och förhållningssätt, och övningar relaterade till dem, verkligen har ett pedagogiskt värde i alla kurser. Här öppnade gruppen för komplexa och mycket relevanta frågor för kursen HPE102, som relaterar till *Högskolelagens* nivåbeskrivningar och *Högskoleförordningens* generella examensbeskrivningar för kandidat, magister, master och doktorsexamen.<sup>21</sup> Det handlar där om kunskapskategorier som omfattar studenters förhållningssätt till vetenskap, samhälle och etik; om eget ansvar, egna värden och attityder, eget lärande och kunskapsutveckling (se även Angelo & Cross 1993). Med Biestas (2011) begrepp för olika utbildningsfunktioner

---

<sup>21</sup> Se exempelvis Göteborgs universitet 2007.

skulle man kunna relatera det till förhållandet mellan subjektivering och kvalificering. Mera tid hade behövts åt en sådan diskussion än vad som var möjligt.

När jag upptäckte att klockan närmade sig 12 valde jag att låta övning 6 utgå. Diskussionen var så livlig att ingen av deltagarna en stund senare tycktes märka att klockan hade passerat 12.

## Deltagarnas erfarenheter

Det syfte med verkstan som jag presenterade inledningsvis för deltagarna, var dels att arbeta med det tredje lärandemålet för HPE102, det vill säga att planera undervisning och bedömning i relation till formulerade lärandemål,<sup>22</sup> och dels att summera kursen genom att integrera arbetet med undervisning, bedömning och kursutveckling. Här låg betoningen på tillämpning. Jag beskrevs också projektets mål att stärka medvetenheten om, och färdigheterna i, att skraddarsy och tillämpa övningar i formativ kursutvärdering. Vid verkstan fick deltagarna sedan arbeta med att planera, göra och diskutera formativa kursutvärderingsövningar. Hur beskriver de själva, med egna ord, vad de lärt sig av det arbetet och vad som främst bidragit till deras lärande? I detta avsnitt ska jag presentera det.

### Det viktigaste lärandet – praktiska yrkesfärdigheter

De fem deltagare som besvarat enkäten uttrycker sig påfallande likt varandra, både när de beskriver det viktigaste, mest användbara och meningsfulla som de lärt sig vid verkstan och det viktigaste som bidragit till det. Det de lärt sig handlar framför allt om *yrkesmässig tillämpning*. Samtliga förknippar sitt lärande med didaktiska färdigheter men också med didaktisk medvetenhet.

Det formativa i alla delar. Fördjupat lärande om hur! Hur man gör.

Jag har framför allt blivit medveten om att det finns verktyg/strukturerade uppgifter man kan använda, och att de kan användas på ett mycket flexibelt sätt. Att tänka på att djupinläring kan ske på lärandemål (snivå) 2-3, att jag behöver tänka mer på de lärandemålen. Att studenter kan aktiveras på fler och mer kreativa sätt än jag själv tänkt, också i utformning av examinationsuppgifter. Att det finns verktyg för att systematisera det som jag gör spontant, ge det mer tid och bättre feedback till studenter. (Jag tänker på "background knowledge probe".) Mera systematik i hur jag jobbar själv.

Kul att pröva nya grejer. Det satte fart på min kreativitet. Satte ord på det jag redan gör. Alla övningar kan jag göra med modifikation. Redan använt några på ett systematiskt sätt. :) Att få tips om den boken. Att övningarna var kopplade till lärandemålen.

Man kan få en inblick i kunskap kursdeltagarna har om ämnet/kursen, var kursdeltagarna befinner sig och återkoppla. Att man kan göra dessa kursutvärderingar kontinuerligt under tiden som kursen ges. Kan även göras när kursen startar eller innan och sedan återkomma till det i slutet. Lätt och smidigt. Att det inte behöver ta tid och mycket resurser. Det jag gillade mest var att få testa övningarna själv, man fick tänka till och hur man själv skulle kunna använda dem.

Concept map som metod. Categorizing grid som metod och ögonblicksbild. Jag gillade mest de konkreta verktygen för att planera undervisningen utifrån studenterna. Verkstan kopplar enligt

---

<sup>22</sup> Kursens lärandemål har sedan dess reviderats (2013). Se den reviderade kursplanen på: [http://www.pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik\\_tva/samhallsvetenskapliga\\_fakultetens\\_hpe102/](http://www.pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik_tva/samhallsvetenskapliga_fakultetens_hpe102/)

min uppfattning främst till målen Färdigheter & förmåga men även till Värderingsförmåga & förhållningssätt

Citaten refererar till ökade tolknings- och handlingsmöjligheter genom en konkret, enkel och kreativ metod som kan underlätta och förbättra det egna pedagogiska arbetet. Samtliga betonar vikten av att själva få *göra*, och att på det sättet lära sig *hur* man kan göra. Verkstan sägs ha bidragit till nya redskap att forma övningar efter lärandemål, att möta studenter där de befinner sig, och att få en inblick i och stödja deras lärande; men även till en medvetenhet om den egna kompetensen att kunna handla, ett språk för något man redan gör, och en bättre systematik i det. En deltagare förhåller sig till *det sociala sammanhanget och samspelet i gruppen* som det viktigaste, mest användbara och meningsfulla som hon lärt sig, och beskriver då läraren som engagerad och lyhörd, undervisningen som kreativ, och gruppen som öppen och tillåtande.

### Det viktigaste som bidrog till lärandet – det sociala sammanhanget

Den sociala och kollektiva aspekten av det praktiska arbetet blir än mer påtaglig när deltagarna tänker på vad som främst bidragit till deras lärande. De visar sig vara påfallande eniga även här.

Gruppdiskussioner. Jag gillade flexibiliteten.

Att faktiskt göra själva övningarna och få återkoppling från lärare och kursdeltagare.

Att få göra dom. Att reflektera tillsammans med andra.

Genom brainstorming – gemensam övning.

Att samtalet var öppet, kontrasterande och meningsskapande. Ett skapande gemensamt som gav nya idéer, slutsatser och förståelse. Jag gillade mest diskussionerna, allas versioner.

Här får det sociala sammanhanget och samspelet en dominerande betydelse. Lärandet ser ut att ha blivit möjligt i en öppet reflekterande och skapande dialog *om* gemensamma praktiska uppgifter, med inblick i hur de på olika sätt hade tagit sig an dem, och med återkopplande stöd från gruppen. Slående är att *vad* de har lärt sig inte är klart avgränsat från *hur* och *var*. Deltagarna började utveckla ny förståelse och nya färdigheter genom kollektiv och ömsesidig aktivitet. Ny mening och praktiskt lärande uppstod genom delaktighet i ett gemensamt utforskande av en praktik: att tänka, göra och tala tillsammans. Avsikten att försöka åstadkomma ett studentcentrerat förhållningssätt och upplägg för verkstan ser därför ut att ha fungerat. Det skulle kunna tolkas som något allmänt värdefullt i undervisning - och inte unikt för just en verkstad i formativ kursutvärdering - som anknyter till konstruktivistisk och sociokulturell lärandeteori. Sociokulturella forskare menar att vi lär oss i sociala grupper och praktiska sammanhang, i vilka vi kan kommunicera, interagera och skapa mening (Phillips & Soltis 2009).

Dewey stressed that the school was a community, but too often educators overlooked this by keeping students isolated at individual desks. This stifled both pupil activity and communication. In contrast, Dewey wanted schools to engage students in meaningful activities where they had to work with others on problems. Purposeful activity in social settings was the key to genuine learning in Dewey's view (ibid., s.57).

I ett sociokulturellt perspektiv och forskning lär vi oss genom praktiska och sociala redskap där språk, delaktighet och samspel med andra människor har en avgörande betydelse. Våra nya förståelser och handlingar är situerade i kontexter. Insikter och handlingsmönster formas

i de omständigheter, kollektiva praktiker, situationer och aktiviteter vi befinner oss i, men interagerar också med dessa genom att forma och omforma dem (Säljö 2000). Här finns en direkt samstämmighet med hur deltagarna beskriver ett, för dem, betydelsefullt lärandesammanhang. En deltagare ger exempel på sina erfarenheter av hur ny förståelse också formar sociala situationer:

Studenternas medvetenhet om sin egen kunskapsnivå/kunskapsinhämtning bidrar till en mer inspirerande och kreativ lärandemiljö.

Lärarens uppgift i detta arbete, är enligt Dewey, att sörja för de villkor som stimulerar tänkande, att ha en välvillig inställning och att delta i en gemensam erfarenhet (Phillips & Soltis 2009).

En väsentlig omständighet som kan ha haft betydelse för att ett sammanhang som detta skulle bli möjligt, är att deltagarna redan kände varandra. Verkstan ingick i en kurs där de hade träffats vid ett flertal tillfällen under en längre tid, och kursen var upplagd på ett sådant sätt att de där hade arbetat tillsammans i mindre och större grupper, med att bearbeta och problematisera kursinnehållet och sin egen läroprocess. I egenskap av kursansvarig hade jag följt dem vid samtliga kurstillfällen under månaderna innan, och uppfattade att det fanns en kreativ dynamik i gruppen, med en allmän lust att diskutera, en öppenhet om pedagogiska erfarenheter, åsikter och frågor, även av kritiskt slag, och en samtidigt vänskaplig stämning. Deltagare i HPE102 brukar speciellt nämna detta kollegiala arbete som värdefullt för det egna lärandet, så också denna termin. I den muntliga och skriftliga kursutvärderingen några veckor efter verkstan var de mycket positiva till kursen.<sup>23</sup> De framhöll betydelsen av att diskutera med kollegor från olika institutioner och fakulteter och att få en inblick i andra arbetsplatser, erfarenheter och kunskaper; att reflektera över gemensamma praktiska uppgifter och att få återkoppling på egna pedagogiska idéer. Både det stöd de fått från andra deltagare, från kursens lärare och mig som kursansvarig, menade de hade varit särskilt positivt i kursen:

Att tänka mer kreativt kring kursplan och få nya perspektiv.

Jag har kunnat tillämpa kunskaperna direkt.

Litteraturen och väldigt kompetenta lärare och gruppdiskussionerna har varit mycket givande. Jag har fått andra synvinklar och stöd. Ibland har jag tänkt när jag suttit här: Vilket bra jobb man har som får sitta här en fredag och diskutera!

Fantastisk kursansvarig. Kompetent, tydlig avseende krav, förväntningar, instruktioner under kursen, inspirerande, mycket lyhörd, omtänksam och tillmötesgående för att ge oss alla möjligheter att delta trots undervisning och annan arbetsbörda.

Väldigt tydligt att kursen har anpassats efter deltagarnas behov.

---

<sup>23</sup> Kursutvärderingsresultatet speglar 8 av sammantaget 12 examinerade och oexaminerade deltagares synpunkter på frågor som rörde förhållandet mellan kursupplägget och det egna lärandet. Vid det examinerande slutseminariet deltog 8 personer, som också genomförde en muntlig kursutvärdering. Vid kursslut var dessa 8 examinerade med godkänt betyg och 8 hade också fyllt i en anonym elektronisk kursutvärderingsenkät på kursens interna aktivitet i lärplattformen GUL. Samma huvudsakliga problem återkom som i den inbjudna deltagargruppen vårterminen 2012; en pressad arbetssituation utan tillräcklig nedsättning i tjänst för kursen, vilket gjorde det svårt att delta vid kursträffarna och arbeta med kursinnehållet.

Jag har fått både självförtroende och styrka som lärare.

Väldigt bra kurs. Jag hade gärna gått den igen!

Att lägga verkstan inom ramen för detta bredare sammanhang ser därför ut att ha fungerat väl.

## Problem och önskemål om förändringar

När deltagarna får utrymme att skriva värderande kommentarer om vad de gillat mest eller minst i innehållet och utformningen av verkstan, och får ge förslag till förbättringar, återkommer tre problem. Dessa rör dels *tidsutrymmet*, dels att deltagarna fick göra *olika övningar* och dels *instruktionerna* inför respektive övning. Men där det finns mer eller mindre konsensus vad gäller hur de beskriver sitt lärande och lärandets sammanhang, finns det här istället motstridiga erfarenheter och åsikter. Om den tidsbrist som jag själv kämpat med skriver några:

Önskar mer tid

Möjligen lite lite tid...? Mja... utmärkt som det var!

Känner ju igen dilemman med tiden. :) Färre övningar men å andra sidan fick jag "nosa" på alla vilket räcker för mig därför att jag är van att jobba på det här sättet, lätt att komma in i tänket så att säga. Andra kanske tyckte det gick för fort.

Två deltagare visade sig ha haft helt olika erfarenheter av att jag delade upp arbetet med övning 4 och 5:

Vi fick göra olika övningar och de var lite olika svåra att förstå och relatera till. Det blev svårt att förhålla sig till den övning som de andra gjorde. Svårt att ge feedback.

Bra att du delade upp övningarna så att vi fick, via dom andra, lära känna övningen.

Om instruktionerna för övningarna fanns på samma sätt motstridiga erfarenheter:

Mer tydliga instruktioner (de skriftliga). De skriftliga instruktionerna var lite otydliga, så jag förstod inte allt som förväntades av mig, men de gemensamma övningarna klargjorde delvis.

Toppen att du plockade ut några övningar som kopplades med lärandemålen!! Att du skrivit ner och översatt dom gjorde det överskådligt.

En deltagare föreslår mera muntliga framför skriftliga instruktioner, delvis med utgångspunkt från sin egen lärarpraktik:

Jag gillar ju mer att förklara en övning steg för steg, göra, sen få papper på upplägget. Jag blir så fast i texten istället för i övningen. Fler frågor kommer för att man tolkar orden och andemeningen på olika sätt. Förklarar jag steg för steg så hänger man på.

Som jag skrev tidigare blev det tydligt för mig redan under den första timmen att tiden var för snålt tilltagen. Deltagarna behövde och ville ha mera utrymme att diskutera. Trots att jag hade planerat om arbetet under fikapausen, var mitt intryck att hela verkstan blev forcerad, vilket tydligen även några av deltagarna hade upplevt. Det är möjligt att också uppdelningen av arbete mellan övning 4 och 5 upplevdes problematiskt av några, just på grund av den pressade tiden. Det fanns helt enkelt inte tillräckligt med utrymme att få en bild av, reflektera över och föra en dialog om varandras arbeten. Min avsikt att hantera tidsramarna genom att dela upp arbetet, för att därmed låta deltagarna få en inblick i fler övningar än vad de hade fått om alla gjort samma, verkade därför inte ha fungerat bra för alla.



En annan förklaring till problemen med upplägget för övning 4 och 5 är förknippad med otydlighet i instruktionerna inför respektive övning. Som jag nämnde tidigare märkte jag, både i arbetet med att sammanfatta och översätta övningarna till en lathund, och under själva verkstan, att de inte alltid var tydligt beskrivna av författarna. Jag försökte i förväg att kompensera det i texten men uppenbarligen inte tillräckligt. Inför varje övning var jag heller inte säker på hur mycket jag skulle presentera dem muntligt, eftersom texten innehöll kortare anvisningar steg-för-steg, och tanken var att de skulle läsa igenom dessa först. Vid verkstan beskrev jag därför varje övning mycket kortfattat, och i relation till den lärandemålskategori som de avsåg att undersöka, bedöma och träna. Att de muntliga instruktionerna var för kortfattade kan ha bidragit till svårigheter att förstå övningarna. Tre deltagare hade dessutom anmält att de inte skulle hinna komma förrän en halvtimme till en timme efter att verkstan hade börjat, och missade introduktionen.

Det sammantagna intrycket av de problem som deltagarna har beskrivit är värdet av att alla gör samma övningar, mera tid för diskussion, tydligare skriftliga instruktioner och mera tid för de muntliga.

## Tecken på att metoden introduceras vid institutionerna?

Verkstan innebar ett tillfälle att arbeta praktiskt med olika övningar för att integrerat börja utveckla medvetenhet om, och färdigheter i, att skraddarsy och tillämpa övningar i formativ kursutvärdering; det konkreta och direkta målet för detta projekt. Att döma av hur deltagarna beskriver sina egna erfarenheter lyckades projektet med det. Men finns det några tecken på att projektet även lyckats med det övergripande målet, att introducera eller stödja institutionernas arbete med sådana utvärderingar och bidra till arbetet med pedagogiska kvalitetsförbättringar vid Göteborgs universitet? En systematisk studie av detta ingår inte i projektet men ett par informationskällor kan i viss mån besvara frågan. En av dessa utgörs av e-postmeddelanden från två av deltagarna kort tid efter verkstan, där de skriver att de redan hade använt några av övningarna. Det första brevet anlände redan första arbetsdagen efter verkstan:

Hej Ninni! Jag vill bara säga att jag har redan fått nytta av den övning som du presenterade i fredags. Med hjälp av Student Generated Test Questions (CAT25) har mina studenter i en metodkurs redan formulerat imponerande frågor! Tack så mycket för tipset!

Jag har senare även mött andra deltagare som berättat om erfarenheter av att ha prövat övningar i sina kurser. En annan källa utgörs av deltagarnas examinationsuppgifter. För att få en bild av om de avsåg att börja använda formativ kursutvärdering i sin lärarpraktik noterade jag efter kurslut hur många som skrivit om det i sina kursplaneringsdokument. Eftersom momentet inte ingår som krav för uppgiften blev jag något glatt förvånad över vad jag fann. Totalt 12 personer genomförde kursen, varav 10 avslutade den och har examinerats med godkänt betyg. I alla utom ett examinationsarbete, 9 stycken, har deltagarna refererat till Angelo och Cross (1993) och planerat in formativa kursutvärderingsövningar för de kurser som de har skapat eller reviderat inom ramen för HPE102. Det enda examinationsarbete, av samtliga 10, som inte innehåller något sådant är skrivet av en deltagare som inte var med vid verkstan. Vid verkstan deltog 10 personer. Samtliga de 8 som deltagit och sedan avslutat kursen har alltså refererat till Angelo och Cross (1993) och planerat för formativa kursutvär-

deringsövningar i sina kurser. Därutöver har ytterligare en deltagare, som inte var närvarande vid verkstan, i sin examinationsuppgift gjort detsamma. Även det övergripande målet för projektet kan därför i viss mån sägas ha uppfyllts. Eftersom deltagarna har sina anställningar vid fyra olika fakulteter, finns goda möjligheter att deras erfarenheter också på sikt kan spridas inom Göteborgs universitet.

## Uppföljning vid ytterligare tre tillfällen

Med stöd av erfarenheterna från verkstan i HPE102 höstterminen 2012 har jag vid tre senare tillfällen successivt prövat att revidera upplägget. Två av dessa skedde inom ramen för HPE102 (Vt13 och Ht13) och det tredje vid den högskolepedagogiska konferensen HKG2013 (Carlsson 2013). Jag ska berätta om dessa uppföljningar eftersom de dels har förstärkt bilden av resultatet från 2012, och dels synliggjort en annan avgörande förutsättning för arbetet i verkstan.

### HPE102 vårterminen 2013

Inför den följande kursomgången av HPE102 vårterminen 2013 hade jag reviderat lektionsplanen så att alla gjorde samma övningar. Jag hade minskat antalet till tre (CAT 1, 8 och 30), med en kort presentation av de övriga två som jag använt terminen innan. De tre jag valt var avsedda att representera de tre kunskapskategorierna i Blooms taxonomi: Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga respektive Värderingsförmåga och förhållningssätt. Tio personer deltog av 14 aktiva kursdeltagare.<sup>24</sup> Vi hade som tidigare tre timmar till vårt förflöende. Även denna gång visade det sig att jag hade överplanerat. Övningarna<sup>25</sup> och sammanhanget fick igång gruppen på samma sätt som terminen innan och det blev en aktiv, diskussionsglad och lekfull stämning som mycket väl hade kunnat få mera utrymme än den fick. CAT 8 utformade jag som en ”sällskapslek”. Jag delade in gruppen i två mindre som vardera fick i uppgift konstruera en övning för den andra. De skulle fritt välja två begrepp från den förra kursträffen, om bedömning och examination, brainstorma över vart och ett av dem, göra ett rutnät med tre kolumner där de skulle placera sina associationer i blandad ordning i vänsterkolumnen, och de överordnande begreppen som rubriker i de båda andra. I den gemensamma samlingen fick sedan grupperna projicera sina rutnät på en whiteboard med hjälp av en dokumentkamera, och pröva att göra varandras. Detta gav upphov till mycket livfull diskussion och skratt. I den avslutande rundan visade det sig, trots det, att den övning som de främst gillade denna gång var CAT 1, Background Knowledge Probe, som ger en möjlighet redan vid en kursintroduktion att undersöka, synliggöra och hantera studenters varierande förförståelser och bakgrundserfarenheter.

---

<sup>24</sup> De representerade Samhällsvetenskapliga fakulteten, Handelshögskolan, Sahlgrenska akademien, Utbildningsvetenskap, IT-fakulteten och Bibliotekshögskolan.

<sup>25</sup> Denna gång fick de tydligare muntliga instruktioner med stöd av en powerpointbild.

## HKG 2013

Ett halvår senare valde jag denna sistnämnde övning till en verkstad vid HKG 2013 (där kallad workshop). Här var tiden mera begränsad, 1,5 timme. Situationen vid planeringen var att deltagarna (troligen) inte kände varandra. Det fanns ingen föränmälan och jag visste därför inte vilka och hur många som skulle komma men satte en gräns vid 18 personer. Jag hade inte heller någon kännedom om rummet och hur det skulle vara möblerat när jag kom. I abstractet som publicerades inför konferensen, och vid ett av plenarföredragen, informerades konferensdeltagarna om att verkstan var arbetande, att de eventuellt intresserade skulle skraddarsy en övning efter disciplin, kurs och lärandemål, och ta med en kursplan för detta ändamål. Verkstan visade sig sedan i praktiken bli helt annorlunda än den blivit inom ramen för HPE102, och i förhållande till mina förväntningar och planering. Den gav mycket värdefulla erfarenheter som jag har kunnat använda för att reflektera över projektet, genom att visa hur problematiskt det kan vara att planera en undervisningssituation utifrån en viss sammansättning av deltagare, och en viss kontext, än den som planeringen är avsedd för. Situationen vid själva konferensen tvingade mig att på plats hantera en mängd olika överväganden som jag inte varit beredd på.

Jag mötte en lokal där stolarna stod i biosittning och jag fick skynda mig att möblera om till 18 platser placerade i u-sittning innan deltagarna började droppa in. De personer som kom kände mycket riktigt inte varandra. De var bara åtta till antalet<sup>26</sup>, något färre än i HPE102, och föreslog själva direkt att vi skulle ta bort bänkar och stolar för att minska kvadraten så att de kom närmare varandra. Möbleringen tog en liten stund. Att de var färre än tidigare grupper varit gav i sig utrymme för mera diskussion, men detta visade sig bli helt uppslukat av att de bara hade en vag, eller helt missvisande, förförståelse av vad verkstan skulle innehålla och vad vi skulle göra. De hade valt att komma för att de var intresserade av kursutvärderingar men trodde antingen att det skulle bli ett föredrag, eller att de på annat sätt skulle lära sig hur man kan arbeta löpande med den dominerande formen av kursutvärderingar. Min introduktion, där jag förankrade verkstan i det begreppsinnehåll som placerar studenters lärande i fokus för arbetet, gav därför upphov till en hel del förvirring och mycket frågor. Deltagarna hade inte heller med någon kursplan, och ett par av dem hade inga undervisningsuppdrag alls utan arbetade som studierektorer. En var student. Detta visade sig alltså blir en helt annan och blandad grupsammansättning, som indirekt synliggjorde något jag inte uppfattat i arbetet med erfarenheterna från verkstan höstterminen 2012. I HPE102 hade det funnits en avgörande förutsättning för att just det upplägget skulle gå att genomföra, i form av en gemensam förförståelse kring perspektiv och begrepp men också kring vad vi skulle göra. Detta saknades i konferensgruppen. Det krävdes därför mera tid för att beskriva verkstans syfte, innehåll, upplägg och begreppet formativ kursutvärdering och, jämfört med HPE102, behövde deltagarna tid att presentera sig för varandra, vilket jag visserligen hade planerat in. Jag hade också tänkt, ifall de inte hade med någon kursplan, att de skulle utgå ifrån någon annan kurs som de undervisade i. Det blev särskilt problematiskt att lösa för dem som inte undervi-

---

<sup>26</sup> De representerade Samhällsvetenskapliga fakulteten, Handelshögskolan, Sahlgrenska akademien, Utbildningsvetenskap, Humanistiska fakulteten och Konstnärliga fakulteten.

sade, men även för dem som undervisade tog det tid. Själv blev jag först så ställd inför dessa problem att jag upplevde det svårt att hantera dem, men när jag väl gett deltagarna muntliga instruktioner och fått igång dem i enskilt arbete, kunde jag samla mina tankar och ladda om.

Inför verkstan hade jag planerat att de, efter det enskilda arbetet, skulle börja föra dialoger i bikupor. Det var ett sätt att skapa så mycket utrymme som möjligt för allas aktivitet, då det bara fanns 1,5 timme till förfogande och det som mest kunde komma 18 deltagare. I bikuporna skulle de kort berätta för varandra hur de tänkt och gjort, diskutera de mest angelägna reflektioner de gjort under det enskilda arbetet och avsluta med att sammanfatta. På samma sätt som i tidigare verkstäder blev det en livlig diskussion. Likaså i den gemensamma presentationsrundan efteråt, där de själva igen valde att berätta om hur de gjort och tänkt. Jag uppmanade dem att lyfta problem och lösningar som hade uppstått i planeringsarbetet, och att hjälpa varandra med olika överbäganden. Själv var jag akut medveten om tiden som rann iväg, och hur det påverkade mitt eget handlingsutrymme. Jag kände mig kluven och låst mellan pressen att styra och snabba på samtalet, och min vilja att vara närvarande i det, och att ställa de problematiserande och fördjupande frågor som dialogen öppnade för. Tiden som hade behövts fanns helt enkelt inte. Eftersom förhållandena var så totalt annorlunda än jag kunnat förutse, bestämde jag mig för att ägna de sista minuterna åt att be deltagarna hjälpa mig att reflektera över hur en verkstad, i ett sammanhang som detta, skulle kunna se ut. Jag berättade öppenlyftigt om hur ställd och stressad jag först hade blivit, och jämförde med de sammanhang där jag tidigare hållit verkstan. Dessa båda skilde sig åt på ett par avgörande sätt: 1) deltagarna kände inte varandra medan de i HPE102 redan innan hade blivit en väl inarbetad, kreativ och öppen arbetsgrupp och, 2) de hade inte varit förberedda på vad det skulle handla om och vad som förväntades av dem, medan de i HPE102 genom kursupplägget hade varit det. De hade helt enkelt inte haft den gemensamma förförståelse av perspektiv, begrepp, innehåll och uppgifter som krävdes för att kunna göra verkstan med samma upplägg som i HPE102, och inom de tidsramar som fanns. I samtalet om detta fick dialogen ny energi som hjälpte mig att finna den närvaro jag behövde. De kunde berätta om vilka förförståelser de haft, och jag kunde ställa intresserade frågor som gjorde att jag förstod hur de tänkte. Jag fick stöd för de reflektioner jag hade gjort under det att de hade arbetat individuellt och i bikupor; att verkstäder i formativ kursutvärdering behöver ta sin utgångspunkt där deltagarna själva befinner sig. Om det inte finns någon gemensam förförståelse av perspektiv och begrepp, och vad som förväntas av dem, behöver arbetet börja där, och timmar vara avsatta för det. Sist i denna diskussion tackade jag dem för att de skakat om mig, och vi fick en möjlighet att avrunda med mycket skratt över oväntade pedagogiska sammanhang. På många sätt var detta en situation som lärare inte sällan möter och som kräver generella didaktiska överbäganden kring gruppdynamik, förförståelse och tidsramar; överbäganden som i allra högsta grad är aktuella i Background Knowledge Probe. Genom de dialoger, redan från början av en kurs, som denna övning kan bidra till, kan det bli möjligt att få en inblick i alla de sätt att förstå – och missförstå – en läraaktivitet och ett kunskapsområde, som studenter bär med sig in i olika undervisningssituationer.

## HPE102 höstterminen 2013

Den senaste uppföljningen av verkstan skedde en månad efter konferensen. Baserat på erfarenheter från de tidigare tre verkstäderna inkluderade jag två övningar i höstterminens kursomgång av HPE102: Background Knowledge Probe och Student-Generated Test Questions. Den sistnämnda valde jag för att ge utrymme åt mera diskussioner om studentinflytande. Nio personer deltog av 16 aktiva kursdeltagare.<sup>27</sup> Vi hade tre timmar till vårt förfogande. Eftersom lärandemålen i HPE102 var reviderade inför denna kursomgång presenterade jag syftet lite mera utvecklat än hösten 2012. Istället för att vi skulle planera undervisning och bedömning i relation till formulerade lärandemål, skulle vi nu arbeta med att planera en kurs, identifiera pedagogiska problem och kommunicera pedagogiska överväganden. De reviderade lärandemålen kom på så sätt också att bidra till min planering av diskussionsupplägget. För att stödja deltagarnas begreppsförståelse ägnade jag lite mera tid än tidigare åt introduktionen, för att med hjälp av citat precisera relationen mellan begreppen formativ kursutvärdering och formativ bedömning, och åt att presentera den första övningen; totalt 30 minuter. Efter instruktioner för arbetet steg-för-steg, med stöd av en powerpointbild, och 15 minuter enskilt arbetet med att planera den första övningen, fick de sedan välja om de ville jobba i bikupor - för mera utrymme åt var och en - eller enbart ha en gemensam presentation och diskussion, som i gengäld kunde ge intressanta jämförelser av hur de löst en och samma uppgift anpassat till olika discipliner och kurser. De valde det sistnämnda. Rundan fokuserade på hur de hade tänkt och gjort, vilka överväganden de gjort, om det fanns hinder/problem som stoppade upp tankeprocessen och möjliga lösningar. I jämförelse med den gemensamma rundan hösten 2012 innebar detta en mera fördjupad diskussion, med fler frågor att diskutera. Vid den första verkstan hade min ambition varit att få en mera översiktlig introduktion till flera övningar som representerade olika discipliner och lärandemålskategorier och att, så att säga, bistå deltagarna med ett litet smörgåsbord att välja av i sitt fortsatta arbete. Med de erfarenheter jag nu hade ville jag istället ge mera utrymme för fördjupning. Som tidigare väckte övningen engagemang och aktivitet. Diskussionen kom snabbt igång i presentationsrundan, efter att jag hade bjudit in gruppen att dela med sig av spontana kommentarer till varandras upplägg. I deras återkoppling problematiserade de varandras frågor till studenter i Background Knowledge Probe, för att försöka hjälpa till att hitta lösningar på olika problem. Det de framför allt kom att tala om var frågornas nivå, ifall de låg på rätt nivå för en kursintroduktion och var tillräckligt konkreta, vardagliga och möjliga för alla studenter att känna igen sig i, eller om de var för abstrakta och svåra och mera hörde hemma i en examinationsuppgift. Vi talade även om hur man med frågor fångar det man inte vet om en studentgrupp, ifall frågorna höll en röd tråd till centrala kunskapsinnehåll i en kurs, om de var tillräckligt väl avgränsade eller försökte gripa om för mycket. Vi talade om överväganden kring stora studentgrupper, hur man gör studenter delaktiga i planeringen av upplägget, om de ska vara förberedda med hjälp av något material eller inte, hur frågor kan sätta igång tankeprocesser, diskussioner och väcka motivation, konsekvenser av öppna respektive slutna frågor och om vikten av olika etiska överväganden, som exempelvis information till studen-

---

<sup>27</sup> De representerade Samhällsvetenskapliga fakulteten, Handelshögskolan och Sahlgrenska akademien.

ter om syftet med övningar för att minska rädsla över bedömning och stödja ett öppet samtalsklimat.

Trots nedbantningen av antalet övningar visade det sig dock även denna gång att tidsramarna kom i konflikt med dialogen i gruppen. Det utrymme jag försökt skapa med få övningar fylldes utan problem av diskussionen. Att enbart arbeta med en övning räckte gott och väl för en tre-timmars verkstad, men alla de överväganden vi kom att diskutera var ändå inte möjliga att lösa. Det väsentliga blev att lyfta och synliggöra olika didaktiska problem som kursansvariga och lärare behöver hantera i planeringen av en kurs, och att i viss mån väga olika lösningar mot varandra. När halva tiden gått och vi tog fika, hade vi diskuterat drygt hälften av deltagarnas upplägg. I samtal med min lärarkollega i kursen, Sylva Frisk, som vid detta tillfälle förde minnesanteckningar till stöd för gruppen, övervägde jag ifall jag skulle öka tempot efter fikaten eller låta den andra övningen utgå. Vi beslutade att jag skulle göra det sistnämnda, för att försöka ge alla lika mycket utrymme. De sista fem minuterna ägnade jag åt att berätta om mina erfarenheter från de olika tillfällen då jag hållit i verkstan, och om de didaktiska överväganden jag själv gjort inför och under denna sista. Jag visade också upplägget för den övning som vi inte hann med, och hänvisade till lathunden, ifall de på egen hand ville pröva de olika övningar vi använt tidigare i HPE102. Nackdelen med upplägget denna gång var att deltagarna fick en mera begränsad bild av de olika övningar man kan utveckla och använda i formativa kursutvärderingar. Det blev också, trots den enda övningen, lite för kort tid åt var och en, speciellt för de två som var sist i rundan. Fördelen var att upplägget medgav mera deltagarinflytande och utrymme än tidigare. Det gav god inblick i hur deltagarna tänkt och gjort och mycket material att diskutera. De fick på så sätt en bild av bredd och variation i hur man kan planera *en* övning, möjligheter till jämförelse med varandras frågor och didaktiska överväganden, och dessutom mera utrymme för att ge varandra återkoppling.

## Exempel på tillämpning i några kurser

I handboken ger Angelo & Cross många exempel på hur övningarna kan och har tillämpats inom olika discipliner och kurser. I detta avslutande avsnitt, innan jag sammanfattar, diskuterar och dra slutsatser av erfarenheterna från samtliga fyra verkstäder, ska jag ge några exempel på hur jag själv har anpassat dem efter några kurser där jag har undervisat, dels i PIL och dels vid Institutionen för Socialt arbete. Jag har valt att göra det för att ge en närmare inblick i hur de mera konkret i praxis går att skraddarsy och variera efter de behov som finns i enskilda kurser och hos studenter. Min förhoppning är att det på så sätt ska inspirera och ge kollegor en ingång till att själva pröva och göra egna upplägg.

### Minute paper

Ett Minutpapper (CAT 6) är en övning som relaterar till lärandemål inom kategorin *Kunskap och förståelse*. Syftet är att snabbt ge läraren inblick i hur väl studenter minns och förstår innehållet vid ett undervisningsstillfälle, och hur väl de kan identifiera och uttrycka detta. Syftet är också att bjuda in till frågor, bedöma behovet av återkoppling och stöd i lärandeprocessen och ta beslut om utveckling av pågående kurs. Läraren använder två till tre minuter i slutet av ett undervisningsstillfälle och ställer (en variation av) följande två frågor: ”Vad är det viktigaste du lärde dig här?” och ”Vilken viktig fråga är obesvarad för dig?” Studenterna skriver ner sina svar på ett papper och lämnar in.

Jag har använt Minutpapper i flera kurser, bland annat löpande under fyra kursomgångar i HPE102. Jag har då delat ut ett blad med tre frågor och plats att besvara dem. Instruktionerna till deltagarna har varit:

”Skriv snabbt och spontant ner svar under punkterna nedan. Avsätt ca 10 minuter för uppgiften. Syftet är att ge dig utrymme för aktiv reflektion över ditt eget lärande och din lärandeprocess under kursen. Du ska inte lämna in texten!

1. Det viktigaste och mest meningsfulla som du har lärt dig under kurstillfället
2. Det du uppfattar som det mest centrala innehållet vid kurstillfället
3. En viktig fråga för dig som kurstillfället har väckt, som fortfarande känns obesvarad efteråt och som du vill arbeta vidare med under kursen. Utveckla lite hur du tänker kring frågan.”

Medan syftet med övningen hos Angelo och Cross betonar läraren som aktör: som undersökare, bedömare och beslutsfattare, har jag istället fokuserat på studenten som aktör och Minutpappret som en autodidaktiskt återkopplande läraaktivitet. Det har varit viktigare för mig att kursdeltagarna har fått återkoppling på sin *egen* lärandeprocess, kunnat utveckla sin *egen* medvetenhet om den, och låta den bli ett stöd i det *egna* arbetet, än att jag har fått information om den. Jag har därför både formulerat syftet på ett lite annat sätt och valt att inte samla in svaren. Deltagarna har varit mycket positiva till Minutpappret. Förhållandevis ofta skriver de i sina examinationsuppgifter att de planerar att använda den i sina egna kurser.

## Concept Map och Focused Listing

Höstterminen 2012 använde jag en kombination av övningen Concept Map (CAT 16, se lektionsplanen) och Focused Listing (CAT 2) i HPE102. Focused Listing relaterar till lärandemål inom kategorin *Kunskap och förståelse* och uppmärksammar ett centralt begrepp, tema eller fråga som diskuterats under en lektion. Syftet är att snabbt få inblick i vad studenterna uppfattar som det mest väsentliga innehållet i begreppet/temat/frågan. Uppgiften är att göra en lista över flera idéer som är kopplade till det.

Jag använde övningen i slutet av den andra kursträffen. Temat var lärandemålsskrivningar i kursplaner. Under en heldag problematiserade, diskuterade och formulerade deltagarna lärandemål tillsammans med varandra, en annan av kursens lärare och mig, genom verkstäder, kortare föredrag och diskussioner i olika stora grupper. Vid detta kurstillfälle, liksom vid det föregående, talade vi även om begreppet lärandemålsstyrd undervisning (Biggs 1999). Den sista halvtimmen ägnade vi åt Focused Listing. Jag delade ut ett papper med följande instruktioner:

Skriv snabbt och spontant ner en lista över det du uppfattar som centralt innehåll i begreppet lärandemålsstyrd undervisning. Använd enstaka ord eller korta fraser (3-10 punkter, 3 min). Vi kommer sedan gemensamt att sammanfatta begreppet.

Jag skrev begreppet på tavlan och ritade en ring runt det. Deltagarna fick sedan fritt nämna vilka innebörder begreppet hade för dem just där och då. Jag skrev deras associationer i änden av strålar som utgick från begreppet. Med begreppskartan som utgångspunkt, och de förståelser som deltagarna hade i slutet av denna temadag, kunde vi föra en jämförande, sammanfattande och avrundande diskussion om de centrala innebörder som uttrycktes i kurslitteraturen. Deltagarna kunde sedan använda detta som utgångspunkt för, och stöd i, det fortsatta arbetet med att forma en kurs.

## Background Knowledge Probe, Categorizing Grid och Concept Map

Vid en introducerande kursträff om socialpedagogik i kursen Socialpedagogik och social mobilisering på Institutionen för socialt arbete, använde jag Background Knowledge Probe (CAT 1), Categorizing Grid (CAT 8) och Concept Map (CAT 16). Kursen är en valbar kärnkurs på avancerad nivå, omfattande 22,5 hp, under den sista terminen på socionomprogrammet, och den första på masterprogrammet. Vid kursträffen var syftet att börja arbeta med tre lärandemål som berör *Kunskap och förståelse*, men också *Färdighet och förmåga*. Dessa var:

- Visa fördjupade kunskaper om centrala teoribildningar i socialpedagogik och social mobilisering
- Problematisera och analysera socialt liv utifrån teoretiska perspektiv där samspelet mellan samhälleliga strukturer och individuella livsvillkor belyses
- Redogöra för och teoretiskt tillämpa olika socialpedagogiska handlingsstrategier för att identifiera problem, utveckla resurser samt förändra livsvillkor genom t.ex. social mobilisering, empowerment, frivilligt och förebyggande socialt arbete

Med valet av övningar ville jag snabbt etablera ett tolknings- och handlingsutrymme för studenterna, bjuda in till aktivitet, och göra både dem och mig medvetna om vilka förkunskaper



om, och erfarenheter av, kursinnehållet som de bar med sig in i kursen. Jag hoppades att de därmed skulle få bättre förutsättningar för att använda dessa som utgångspunkt och byggstenar för att skapa nya, eller fördjupade, förståelse och färdigheter. Genom övningarna skulle studenterna få möjlighet att börja definiera och identifiera centrala begrepp, teoribildningar och handlingsstrategier, och att ta dem till hjälp för att börja problematisera och analysera exempel från praxis.

Till mitt förfogande hade jag tre undervisningstimmar. Jag hade möblerat bord och stolar så att de stod i en kvadrat i rummet, med plats för 20 deltagare. De skulle kunna vara vända mot varandra och jag skulle kunna växla mellan att stå och sitta. I den första timmen hälsade jag dem hjärtligt välkomna, presenterade mig, lät dem göra en namnövning, och visade ur jag planerat timmarna (lärandemål, innehåll och arbetsformer). Min plan var sedan att integrerat använda Background Knowledge Probe och Concept Map i form av en verkstad. Jag introducerade den genom att tala om vikten, när man börjar en kurs, av att göra de kunskaper och erfarenheter synliga som man bär med sig in kursen; att lärande inom konstruktivistisk och sociokulturell lärandeteori handlar om att bygga broar – nya förståelser och kopplingar - mellan vad man redan vet om något och vad man ska lära oss om det, att vi därför skulle börja med att utgå från dem som deltagare. Detta förtydligande hade en dubbel funktion, eftersom sociokulturell teori också är betydelsefull för nutida socialpedagogik, och ingick i litteraturen till denna kursträff, vilket jag nämnde för studenterna.

I sina instruktioner till Background Knowledge Probe, ger Angelo & Cross läraren i uppgift att forma övningen som en enkät. För mig var dialogen med och mellan studenterna viktigare. De fick prata med varandra 5 minuter i bikupor, två och två, så som de satt vid borden, om följande frågor:

1. Vad är det viktigaste skälet till att du vill gå denna kurs?
2. Vilka associationer till begreppet socialpedagogik får du just nu?
3. Vilka erfarenheter har du av socialpedagogiskt arbete?

De fick därefter, i tre rundor, en för vardera fråga, berätta för hela gruppen vad de talat om i bikuporna, medan jag skrev på tavlan. Under den andra av dessa gjorde jag en Concept Map genom att placerade begreppet ”socialpedagogik” i en mindre cirkel, och skriva deras begreppsassociationer i änden av de strålar som utgick från den. Med hjälp av begreppskartan och diskussionen kring den kunde jag ringa in och förtydliga för dem vad som var centrala begrepp, teoribildningar, verksamhetsområden och handlingsstrategier. Sammantaget gav verkstan en bild av en mycket motiverad och engagerad grupp studenter som tillsammans hade goda förkunskaper och erfarenheter. Genom dialogen märktes att de också blev medvetna om det socialpedagogiska i de praxiserfarenheter som de hade. Vi fick en gemensam förankring att utgå ifrån och utveckla under de följande timmarna.

Till den sista timmen hade jag förberett en övning som jag hade utvecklat från Categorizing Grid. Utgångspunkten var en diskussion om socialpedagogikens historiska rötter, och två socialpedagogiska utvecklingslinjer och diskurser: defensiv och offensiv socialpedagogik. Jag kallade övningen för ”Begreppsspelet i socialpedagogik”. Avsikten med Begreppsspelet var att stödja studenternas arbete med ett centralt innehåll som jag under tidigare terminer märkt att andra studenter haft svårt för att förstå och skilja på. Jag planerade övningen i form av tio

olika påståenden av fiktiva verksamhetsföreträdare där dessa talade om sociala problem och lösningar. De gjorde det på ett sätt som antingen framställde vissa individer och grupper som avvikande, problematiska och föremål för åtgärder, eller framställde samhällsstrukturer som problematiska för människor i allmänhet, och föremål för åtgärder. En del av påståendena kunde innehålla båda diskurserna.<sup>28</sup> För varje påstående gjorde jag en hopvikt lapp som jag la i ett kuvert. Studenterna fick dra en lapp och sedan diskutera två och två i bikupor under några minuter. De frågar de skulle ta ställning till var:

Var hör dessa påståenden hemma, tycker du? Offensiv eller defensiv socialpedagogik eller kanske båda? Hur talar man om problem & lösningar? Vad ska anpassas till vad?

Vi talade sedan gemensamt om exemplen. En student från varje bikupa fick läsa upp citatet medan jag, för att alla både skulle se och höra hur språk konstruerar bestämda förståelser, visade texten på en powerpointbild. De fick föreslå var de ville placera citatet och jag bad dem nämna vilka språkliga markörer som tydde på att det rörde sig om den ena eller den andra diskursen. De övriga deltagarna bjöds in till argumentation. Studenterna var förvånansvärt kreativa och skickliga på att placera, motivera och problematisera påståendena, och vi fick en möjlighet att avsluta timmarna med avväpnande skratt. När jag veckan efter träffade dem vid ett litteraturseminarium, och senare under kursen i ett examinerande paperseminarium, kunde vi bland annat återknyta till den diskussion vi haft. Jag fick då möjlighet att hjälpa dem med att reda ut sådana missförstånd, kring de begrepp som är förknippade med de båda diskurserna, som var synliga i de texter de förberett till seminarierna.

## Paper or Project Prospectus

Övningen Paper or Project Prospectus (CAT 27) relaterar till lärandemål inom kategorin *Färdighet och förmåga*, med avseende på tillämpning, syntes och skriv- och studiefärdigheter. Det innebär här ett kort, strukturerat första utkast, plan eller PM av ett paper eller projektarbete. Studenten får möjlighet att tänka igenom och organisera uppgiftens olika delar, vilka färdigheter den avser att förbättra, eller vilken produkt den ska utmynna i. Syftet är att bedöma studenters färdigheter i att dra slutsatser om vad de har lärt sig om ett ämne eller inom ett fält, under det att de planerar sin egen läraaktivitet. Läraren får samtidigt en bild av hur väl de förstår uppgiften och ämnet, och deras kompetens att planera arbetet innan det är för sent för att göra förändringar. Läraren förbereder, och ger instruktioner om vad planen ska innehålla och vilka kriterier som kommer att användas för att bedöma resultatet. Innan studenterna inleder själva paper- eller projektarbetet får de återkoppling på planen från läraren. I bedömningen ingår att ringa in planens styrkor och svagheter i termer av tydlighet ("the clearest responses") och oklarhet ("the muddiest").

Paper or Project Prospectus var den första övning från Angelo & Cross som jag själv prövade. Jag hade precis köpt handboken och medan jag bläddrade i den slog jag av en händelse upp sidan 248, med just denna övning. Jag skummade igenom instruktionerna och kom att tänka på en student som jag handledde på det internationella masterprogrammet, Social

---

<sup>28</sup> Jag fick inspiration till dessa påståenden genom artiklar på nätet och sociala verksamheters hemsidor. En del blev mer humoristiska än andra.

Work and Human Rights, vid min institution. Vi hade träffats en gång för att diskutera hennes uppsatsidé. Hon hade till det tillfället fått i uppgift att skriva en projektplan. I utkastet fanns för många idéer som drog åt olika håll, och jag hade försökt hjälpa henne att reda ut den fråga som var mest intressant och meningsfull för henne själv, med bakgrund i hennes erfarenheter av att leva i det land hon kom från, och hennes yrkeserfarenheter som socio-nom. När jag stod med boken i handen hade hon skickat det andra utkastet och syftet var fortfarande lika dåligt avgränsat. Jag funderade över hur hon och jag skulle hantera detta, så att hon kunde formulera en tydlig forskningsfråga, ta beslut om metod och börja samla in empiri. Medan jag skummade igenom övningen fastnade jag för uttrycken ”clear” och ”muddy”. Jag såg hennes text framför mig och hur vissa stycken var så luddigt skrivna att jag inte förstod vad hon ville säga, medan andra var helt begripliga. Jag bestämde mig för att göra en egen variant av övningen, direkt anpassad efter denna masterstudent. Min förberedelse bestod av att analysera hennes text stycke för stycke för att markera vilka stycken som var tydliga respektive otydliga, och undersöka vari jag bedömde att tydligheten/otydigheten låg. Jag försökte förstå mig att hon var van vid en annan skrivtradition, eftersom hon kom från ett utomeuropeiskt land, och försökte ta hänsyn till det i min bedömning. Till handledningstillfället hade jag skaffat ett stort blädderblock och färgpennor. Vi skulle sitta och prata i mitt tjänsterum.

För mig som handledare var det allra viktigaste att hon skulle känna sig så välkommen och trygg som möjligt, dels för att skapa ett så jämbördigt och respektfullt möte som möjligt, dels för att vår dialog skulle bli så kreativ som möjligt för hennes läroprocess. Vi ägnade därför en stund åt att småprata om hur hon haft det sedan sist och hur hon kände för sin text. Jag presenterade hur jag planerat handledningen, frågade vad som var viktigast för henne själv att diskutera och skrev, med hjälp av bådas förväntningar inför mötet, upp en dagordning på blädderblocket. Vi påbörjade sedan arbetet genom att hon fick i uppgift att läsa sin egen text och markera med en färgpenna de stycken som var tydliga för henne själv, och med en annan de som var oklara. När hon hade läst jämförde vi och diskuterade våra läsningar medan jag skrev stödord på blädderblocket, som jag hade tejpats upp på väggen. Det visade sig att vi hade uppfattat de olika styckena på samma sätt. Dem hon själv hade svårt att förstå, hängde inte heller jag med i, och där hon tyckte texten var tydlig var min bedömning densamma. När vi tittade närmare på vad som utmärkte de otydliga/tydliga avsnitten skilde de sig åt i ett bestämt avseende. I de tydliga hämtade hon inspiration i sin egen praxiserfarenhet, i något konkret hon varit med om som väckt hennes forskningsintresse, och ett för henne angeläget problem som hon ville undersöka. I de otydliga övergick hon till att förhålla sig övergripande, generellt och abstrakt om tidigare forskning, och där tappade hon fokus. Utifrån diskussionen vid detta tillfälle kunde hon själv arbeta vidare med att få fatt i den röda tråden, tydligt förankra den i en social, strukturell och vetenskaplig kontext, avgränsa syfte och frågeställningar och påbörja arbetet med urval och empiriinsamling. Det blev så småningom en mycket angelägen, välskriven och intressant studie om mödrars migration. I ett brev till mig ett och ett halvt år efter att den var färdig och hon hade rest hem berättar hon att hon börjat handleda studenter i sitt nuvarande arbete, och att det viktigaste hon fått med sig från våra handledningstillfällen var att hon alltid känt sig välkommen och säker på att hon hade mitt stöd. Min egen förståelse av det är att det sociala sammanhang som jag planerat för inför

varje handledning, och som vi tillsammans formade, inte bara bidrog till hennes lärande och pedagogiska utveckling (och min egen!), utan också till hennes upplevelse av vad som är ett gott professionellt bemötande. På liknande sätt som deltagarna i HPE102 beskrivit, vid verkstan i formativ kursutvärdering, handlar detta sociala sammanhang om en ömsesidig strävan efter dialog, samarbete och delaktighet, i en undersökande och utforskande praxis.

## Sammanfattande diskussion och slutsatser

Syftet med detta projekt har varit att undersöka om och hur en verkstad i formativ kursutvärdering kan ingå i PIL:s kurser, aktiviteter eller resurser för universitetslärares kompetensutveckling. Det övergripande målet var att inspirera till, och stödja institutionernas arbete med sådana utvärderingar, och därigenom bidra till pedagogisk kvalitetsutveckling vid Göteborgs universitet. Det konkreta och direkta målet var att inspirera och stödja kollegor med pedagogiska uppdrag vid Göteborgs universitets institutioner att börja utveckla medvetenhet om, och färdigheter i, att skraddarsy och tillämpa övningar i formativ kursutvärdering. Eftersom PIL är en lärosätsgemensam enhet för högskolepedagogik vid Göteborgs universitet, har tanken varit att anpassa verkstan efter anställda från olika discipliner, över fakultets-, institutions- och ämnesgränser, och övningarna efter deltagarnas kunskapsområden, kurser och lärandemål. I denna sista del av rapporten är det dags att knyta ihop dess olika delar och dra slutsatser.

### Centrala utgångspunkter

Rapporten tar sin utgångspunkt i litteratur som diskuterar de förändringar som skett internationellt inom högre utbildning sedan mitten och slutet av 1900-talet, och söker förstå och problematisera både kursutvärderingars roll, och erfarenheter från projektarbetet, i en sådan strukturell och historiskt situerad kontext. Politiska demokratiseringsideal, ökade antagningstryck och högskolereformer har inneburit en övergång för universiteten, från att vara till för en mindre samhällselit till att erbjuda plats för studenter från allt fler samhällsgrupper. Högre utbildning har också blivit en del av ett globalt skifte till så kallade kunskapsbaserade ekonomier eller kunskapssamhällen, där målet är att skapa och använda kunskap för social utveckling och tillväxt. Sverige och andra länder har samtidigt genomgått ekonomiska kriser och lågkonjunkturer som har medfört offentliga nedskärningar. Utvecklingen har kommit att innebära en motsägelsefull situation, med minskade statliga medel, högre kostnader, mindre resurser per student och medelstillelning knuten till den genomströmning av studenter som institutionerna lyckas ”producera”. Under denna period har det skett en ideologisk omorganisation av den offentliga sektorn mot målstyrning inom marknads- och företagsekonomiska modeller, som följts av en resultatfokuserad ”utvärderingsvåg”. Den nya agendan för universiteten, när kunskapsbaserade ekonomier konkurrerar på världsmarknaden genom att investera i högre utbildning, sägs vara att sörja för marknadens behov genom att sälja kunskap som produkter. Enskilda universitetslärare förväntas samtidigt vara mera effektiva och hålls ansvariga för organisationens produktivitet. I de kvalitetssäkringssystem, utvärderingar och avrapporteringar som genomsyrar universiteten idag knyts fördelningen av resurser samman med de prestationer som skattebetalare, studenter, arbetsgivare och regeringar vill ha ut av högre utbildning.

Den mest grundläggande formen för kvalitetssäkring anses vara kursutvärdering. Enligt vissa forskare syftar de i praxis till att kontrollera hur nöjda studenter såsom kunder är, med vad de får ut av universitet, dess kurser och lärare. En tidigare rapport från PIL presenterar istället kvalitetssäkring som utvärdering av hur universitetet lever upp till Högskoleförordningen, och menar att andra syften med kursutvärderingar är juridiskt-demokratiska respektive kvali-

tetsutvecklande, för vidareutveckling av kurser och program. I detta projekt har syftet varit kvalitetsutvecklande, integrerat i demokratiska principer om jämlikt deltagande och inflytande för både studenter och universitetslärare. Kvalitet handlar här om studenters lärande.

Kursutvärdering som forskning och systematisk praxis växte fram redan under tidigt 1900-tal, och har kommit att domineras av studenters bedömningar av lärare och undervisning. De genomförs idag främst med hjälp av enkäter i slutet av kurser. Deras ökade användning under de senaste decennierna har skett trots ett forskningsfält som är splittrat av många kontroverser. Underliggande antagande för praxis är att det finns ett positivt samband mellan studenters bedömning av undervisning och deras lärande. Värdeomdömena är tänkta som tillförlitliga källa för kursutveckling. Metaanalyser visar att detta samband inte har kunnat bekräftas, trots ett numera omfattande kunskapsområde. Kursutvärdering i den form som dominerar idag ser därför inte ut att vara något pålitligt verktyg för kursutveckling till stöd för studenters lärande. Studier visar också att de i mindre grad används för detta ändamål. Lärares dialoger med kollegor verkar ha större betydelse.

I Sverige är kursutvärderingar genom *Högskolelagen* och *Högskoleförordningen* föreskrivna som en demokratisk rättighet för studenter, att framföra sina erfarenheter av och synpunkter på kursen, och att ta aktiv del i arbetet med vidareutveckling av den egna utbildningen. Studier i Sverige och Göteborg tyder dock på att studenter är pessimistiska till nuvarande kvantitativa metoder och hur deras erfarenheter tillvaratas. Kursutvärderingar beskrivs som ett stort problem inom högskolan; ett tvång i slutet av kurser, med låg svarsfrekvens, utan återkoppling, diskussion eller förändring. Studenter önskar istället ett mera aktivt inflytande genom reflektion och dialog i det pedagogiska upplägget, om deras utbildning och lärande.

I rapporten tolkar jag den dominerande tillämpningen i praxis av kursutvärderingar som präglad av ett *lärarcentrerat förhållningssätt*. Det innebär att det är lärares aktivitet och skicklighet, vad lärare gör, som präglar förståelsen av vad kvalitet i undervisning handlar om, och hur man bäst kan undersöka och bedöma om kurser är lyckade eller inte. Ett sådant förhållningssätt har visat sig vara förknippat med studenters ytlärande strategier. Lärare som använder sådana strategier beskriver ledarskapet vid den egna institutionen som auktoritärt, snarare än byggt på samarbete och stöd, och den egna arbetsbördan som för stor. Vill man med kursutvärderingar utveckla och stärka både lärares professionsutveckling och studenters lärande kan ett lärarcentrerat angreppssätt därför vara mindre konstruktivt, eftersom det riskerar att hålla lärare ansvariga för förhållanden som präglar en bredare organisationskontext. Angreppssättet utesluter också fokus på studenters lärandestrategier och lärprocesser, som idag anses vara något betydligt mera komplext än enbart ett resultat av lärares aktivitet.

Denna rapport bygger istället på ett *studentcentrerat förhållningssätt* till undervisning. I ett sådant är lärarens undervisningskompetens underordnad de läraktiviteter studenter ägnar sig åt för att nå de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som ryms inom lärandemålen för en kurs. Ett studentcentrerat förhållningssätt innebär att det är vad studenter gör som präglar förståelsen av vad god kvalitet i undervisning innebär. Det relevanta blir hur kursupplägg och lärare, genom frågor, problem, dialog och samarbete, kan ge studenter utrymme att vara aktiva, att få syn på hur de själva förstår kunskapsområdet, och hjälpa dem att omkonstruera

eller utveckla den förståelse, och de tidigare färdigheter, som de har med sig in i en kurs. De aktiva i processen är alltså både studenter och lärare.

Ett sådant lärandemålsorienterat och studentcentrerat förhållningssätt är förankrat i *konstruktivistisk och sociokulturell lärandeteori*. Den tidigare teoribildningen beskriver lärande som en process i vardagen där människor konstruerar subjektiv kunskap/förståelse kring sina erfarenheter genom att aktivt interagera med sin omgivning. Den senare bygger på samma förståelse men betonar att vi lär oss i sociala grupper och praktiska sammanhang, i vilka vi kan kommunicera, interagera och skapa mening kring våra erfarenheter. Ett sådant teoretiskt perspektiv präglar projektarbetet. Det är också inspirerat av ett *bildningsbegrepp* i vilket kunskapssökande och lärande förhåller sig till spänningen mellan fria, oändliga processer och olika direkta eller indirekta förebilder, mål och resultat som vi är situerade i genom att vi föds in, och lever, i olika sociala och kulturella sammanhang. Bildning, som det förstås i detta projekt, är något som sker i sociala praxisgemenskaper.

## Formativ kursutvärdering = formativ bedömning

Projektet är utvecklat ur mina erfarenheter från ett tidigare pedagogiskt utvecklingsprojekt vid Institution för socialt arbete, och flera arbeten knutna till det, dels inom ramen för ett benchmarkingprojekt om kursutvärderingar vid Göteborgs universitet, och dels inom behörighetsgivande kurser i högskolepedagogik. Begreppet ”formativ kursutvärdering” är genererat ur dessa tidigare arbeten, i vilka jag försökt ta mig an och förstå vad det refererar till, och vilka teoretiska perspektiv det återspeglar när det tillämpas i olika sammanhang. I en litteraturstudie av hur begreppet används i ett urval engelskspråkiga artiklar och handböcker inom högskolepedagogik, fann jag två skilda innebörder och historiska utvecklingslinjer. Det ena fokuserar på studenters lärande och innebär att studenter och lärare tillsammans undersöker, bedömer och utvecklar studenters lärandeprocesser, med lärandemål som kriterier och genom dialog och samarbete. Det följer Scrivens (1968 & 1991) och Bloom med kollegors (1971) ursprungliga definitioner från 1960- och 70-talen av formativ utvärdering i kurser. I detta pedagogiska utvecklingsprojekt är det en sådan betydelse som perspektiv och arbetstoder bygger på. Den andra innebörden fokuserar istället på lärares lärande och professionella kompetensutveckling, innebär att studenter bedömer och värderar lärares arbete och egenskaper, och följer det dominerande perspektiv på kursutvärderingar som utvecklades av Brandenburg och Remmers på 1920-talet (Marsh 1987). Begreppet ”formativ” hänvisar i båda dessa till pedagogisk utveckling men medan poängen i den ursprungliga definitionen är att utvärderingen behöver sker under pågående kurs för att de direkt berörda, såsom studenter och lärare, ska kunna använda informationen till att förbättra sitt eget arbete, refererar den senare till lärarens arbete med pedagogisk utveckling efter en kurs.

Utvärderingsbegreppet är användbart för båda dessa betydelser av ”formativ”. I litteraturen definieras det som en process (eller resultatet av den) att systematiskt undersöka och därefter bedöma någots - i princip vad som helst - tillstånd, värde, förtjänst, användbarhet, betydelse eller kvalitet. Utvärderingens centrala uppgift är att, vid bedömningen, värdera med hjälp av kvalitetskriterier som behöver bestämmas i förväg, exempelvis lärandemål. Med Scrivens ursprungliga termer kallas sådan utvärdering som inte sker under, utan efter att ett projekt

eller en kurs har genomförts och avslutats, och som rapporteras till någon annan med syfte att ta administrativa beslut, för ”summativ”.

Begreppet formativ kursutvärdering kompliceras av att en synonym till ”utvärdering” är ”bedömning” och att den ursprungliga betydelsen av ”formativ utvärdering” i kurser, numera vanligtvis används under beteckningen ”formativ bedömning” inom pedagogik och högskolepedagogik. Spelar det då någon roll vilket begrepp vi använder? Ett skäl till att jag i denna rapport har behållit ”formativ kursutvärdering”, är att jag därigenom vill bidra till en problematisering och vitalisering av kursutvärdering som begrepp och praktik. Det väsentliga här är studier som visar att djuplärande stöds av specifik och konkret återkoppling och diskussion om arbetsuppgifter och arbetsprocesser; att sådan ”bedömning för lärande” är förankrad i de senaste 30 årens kunskapsteoretiska utveckling och skifte, mot sociokulturella sätt att tänka om lärande som en social och kollektiv aktivitet och process; och att både lärare, studenter och studiekamrater är betydelsefulla i det arbetet.

## Erfarenheter från verkstäderna

En tretimmars pilotverkstad i formativ kursutvärdering genomfördes i november 2012 inom ramen för HPE102, *Bebörighetsgivande högskolepedagogik 2: Områdesspecifik pedagogik* vid Samhällsvetenskapliga fakulteten. Tio universitetslärare från fyra olika fakulteter inom Göteborgs universitet deltog. I verkstan arbetade vi under tre timmar med ett mindre urval övningar från handboken *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers* (Angelo & Cross 1993), som är avsedda att skraddarsys efter disciplin, kurs och lärandemål. I tre uppföljande verkstäder under 2013 i HPE102 (om vardera 3 timmar) och vid konferensen HKG2013 (om 1,5 timme), prövade ytterligare sammanlagt 26 anställda vid åtta olika fakulteter inom Göteborgs universitet, revideringar av det första upplägget. Av dessa var 24 lärare medan två var studierektorer utan undervisningsuppdrag. Vid HKG2013 deltog även en student.

Erfarenheter från samtliga fyra verkstäder, med sammanlagt 37 deltagare, går att tolka med hjälp av Biestas (2011) tre begrepp för utbildningars skilda men relaterade funktioner: kvalificering, socialisering och subjektivering. Erfarenheterna synliggör också några förutsättningar som jag har funnit avgörande för lärandet i verkstan, och en paradox som har gått som en röd tråd genom hela projektarbetet.

## Lärandets var, hur och när

Verkstan ser ut att ha potential att bidra till universitetslärares *kvalificering*, det vill säga att lära sig yrkesmässiga färdigheter genom aktiv träning i att designa och planera övningar, och genom att själv delta i dem. *Vad* deltagarna har lärt är integrerat i *hur* de lärde sig. Deltagarna hösten 2012 menade att de lärt sig hur man i praxis kan arbeta kreativt, varierat och systematiskt med formativa kursutvärderingar. Arbetet under verkstan vid det tillfället, men också vid de uppföljande, tyder på att dessa färdigheter är integrerade i *subjektivering*. Det innebär att deltagarna ägnade sig åt didaktiskt medveten analys och problematisering av, och kommunikation om, en mängd olika överväganden som kursansvariga och lärare behöver ta ställning till när de planerar didaktiska situationer, och vad de avser att åstadkomma med dem.



Materialet tyder även på att projektet lyckades inspirera till att formativ kursutvärdering introduceras vid institutionerna genom att deltagarna vid kurslut hade inkluderat sådana övningar i sina kursplaneringsdokument. Några har även hört av sig efteråt om erfarenheter av att ha provat övningar i sina kurser.

Slående är att *vad* och *hur* deltagarna har lärt sig inte heller är klart avgränsat från *var*. Integrerat med kvalificering och subjektivering är *socialisering*. Det kollektiva, social sammanhanget och samspelet i en praxisgemenskap, ser ut att ha haft en särskild betydelse i verkstäderna, delvis som ett kunskapsinnehåll i sig om gruppdynamik och samarbete som det blivit möjligt att lära sig något *om* genom att delta; men främst som en förutsättning för att lära sig färdigheter i att designa och planera formativa kursutvärderingsövningar. Deltagarna hösten 2012 menade att de hade lärt sig *i* en öppen, reflekterande och skapande dialog *om* gemensamma praktiska uppgifter, med inblick i hur andra på olika sätt hade tagit sig an dem, och med återkopplande stöd från varandra. Ny förståelse uppstod genom ett gemensamt utforskande av en praktik: att tänka, göra och tala tillsammans. Avsikten att försöka åstadkomma ett studentcentrerat förhållningssätt och upplägg för verkstan ser därför ut att ha fungerat. Verkstans upplägg och övningar ser också ut att ha väckt stort intresse och motivation, och inbjudit till engagerade och livliga diskussioner i samtliga de fyra grupper som har deltagit, även där deltagarna inte tidigare kände varandra. De upplägg där deltagarna har fått lära sig övningar genom att själva göra dem, istället för att planera dem, har bidragit till en uppsluppen och lekfull stämning.

## Förutsättningar för lärande

*En väsentlig förutsättning* som kan ha avgörande betydelse för att ett sammanhang som detta skall bli möjligt, är att deltagarna redan har lärt känna varandra när verkstan infaller. Den har vid tre tillfällen ingått i en kurs där de har träffats under en längre tid och arbetat tillsammans i mindre grupper av varierande slag, med kursinnehållet och sin egen läroprocess. Både hösten 2012 och i de båda grupperna 2013 i HPE102 har det funnits en allmän lust att diskutera, en öppenhet om pedagogiska erfarenheter, åsikter och frågor, även av kritiskt slag, och en samtidigt vänskaplig stämning. Deltagare i HPE102 brukar, i kursutvärderingar vid kurslut, särskilt benämna detta kollegiala arbete som värdefullt för det egna lärandet. Även i gruppen vid HKG2013, där deltagarna inte kände varandra i förväg, uppstod dock ett liknande socialt sammanhang med engagerade och livliga diskussioner.

*En annan avgörande förutsättning* för arbetet i verkstan saknades däremot vid HKG2013. Att den funnits som ett förgivettagande i upplägget för HPE102 blev därmed synligt. Den innebär att deltagarna i HPE102, successivt under kursens gång, utvecklat en gemensam förförståelse och utgångspunkt vad gäller centrala perspektiv och begrepp inom det område som verkstan rör sig: kursdesign, undervisning och lärande inom högskolepedagogik i allmänhet, och formativ bedömning i synnerhet. Upplägget för HKG2013 var anpassat efter en sådan förförståelse, och fungerade inte eftersom omständigheterna där var helt andra.

*En paradox som varit synlig rakt igenom hela projektet*, från den ursprungliga planeringen till den sista uppföljande verkstan, handlar om att snäva resurser för kurser vid de olika institutionerna, och slimmade tjänsteplaneringar för anställda, krockar med Göteborgs universitets

visioner och ambitioner att pedagogiskt kompetensutveckla sin personal och verksamhet. Den nya pedagogiska medvetenhet och det intresse som successivt skapas genom de behörighetsgivande kurserna är svår att omsätta i praktik, när universitetslärare redan arbetar på sin fritid för att hinna med arbetsuppgifterna. Här finns ett generellt problem vid universitetet som tidigt visade sig bli ett hinder för projektarbetet. Det går att förstå inom den globala kontext som utgörs av universitetens omvandling, med de mindre resurser som finns att tillgå i ”massuniversitetet”, och tyder på att det krävs organisatoriska förändringar så att inte enskilda lärare i praktiken hålls ansvariga för organisationens produktivitet. Hårt begränsade tids- och handlingsutrymmen står idag i konflikt med den tid som behövs för att arbeta med pedagogisk utveckling i allmänhet och formativa kursutvärderingsövningar i synnerhet, och att utveckla reflektioner och kollegiala dialoger kring problem och lösningar för de många didaktiska överväganden som övningarna kräver. I båda de grupper som jag ursprungligen bjöd in 2012 var tidsbrist ett problem för att över huvudtaget kunna anmäla sig till verkstan. Tidsbrist har också präglat situationerna vid samtliga fyra verkstäder. I min planering har jag själv försökt anpassa upplägget efter ansträngda tidsramar. Vid en konferens såsom HKG2013 är tidsramarna som standard hårt bantade, för att deltagarna ska kunna ta del av så många konferensbidrag som möjligt, men även i HPE102 har möjligheterna att lägga flera timmar på verkstan varit begränsad. Erfarenheter från de två år då jag själv varit kursansvarig, och de kursutvärderingar som gjorts under dessa år, visar att deltagande kollegor arbetar under hårt ansträngda villkor och redan i nuläget har svårt att mäkta med de timmar som är schemalagda för lärandeprocessen i kursen. Om vi vid Göteborgs universitet därför menar allvar med sådana pedagogiska ambitioner som uttrycks i Vision2020, behöver vi också forma organisationen så att den ger lärare, studenter och kursansvariga det reflektions- och handlingsutrymme som behövs för pedagogisk utveckling. Det är också angeläget att fundera över vilka förutsättningarna är, och bör vara, för att lärarlag ska kunna samarbeta formativt i sina kurser. Går det till exempel alls att bygga ett kursupplägg på ett lärarlag som aldrig träffas, eller på en mängd gästföreläsare? Detta projekt tyder på att mindre arbetslag behövs, som löpande kommunicerar med varandra om den insyn de får i studenters lärandeprocesser, genom övningarna, och som tillsammans reflekterar över hur de kan integrera kunskaperna i kursarbetet.

Ett sista övervägande som jag har reflekterat mycket över är *för- och nackdelar med olika antal övningar*. När jag valde ett upplägg med förhållandevis många övningar för de tre timmar jag hade till mitt förfogande, som i HPE102 hösten 2012, tycks de visserligen ha bidragit till en förhållandevis mera varierad och överskådlig introduktion till hur man kan konstruera övningar efter olika kurser och lärandemål, men medgav varken tillräcklig tid för att snabbt förstå instruktionerna, eller fördjupad diskussion om didaktiska överväganden. Det var också svårt för deltagarna att hänga med i samtal om de övningar som de själva inte hade arbetat med, då de parallellt planerat olika övningar. De reviderade uppläggen gav som kontrast mera utrymme för att alla gjorde samma övningar, med bättre inblick i hur andra tänkt och gjort och fördjupad diskussion om överväganden. Något smörgåsbord som bättre representerar de 50 övningarna i handboken var samtidigt inte möjligt att erbjuda. Vare sig de gemensamma diskussionerna byggde på fria reflektioner över arbetet med övningarna, eller sådana som var mera styrda, var dock en genomgående erfarenhet i samtliga verkstäder att det be-

hövs utrymme för att först få säga något om kursen man har valt, och hur man har provat att skraddarsy övningen för den. Att deltagarna kommer från olika discipliner och, genom varandra får en inblick i hur en och samma övning kan skraddarsys och varieras på många olika sätt för olika kurser, ser ut att ha varit värdefullt. Inblick i hur andra har tänkt och gjort, i förhållande till samma övningar som man själv har arbetat med, blir en väsentlig kontext och ett material att diskutera och lära sig av. Ett annat väsentligt material utgörs av instruktionerna i handboken. Eftersom översättningen, och mitt försök att förenkla dem i lathunden, fortfarande inte är tillräcklig tydliga är det nödvändigt att arbeta vidare med det.

## Hur kan en verkstad ingå i PIL:s kurser och aktiviteter?

En erfarenhet i detta projekt är att en verkstad i formativ kursutvärdering som separat aktivitet, utanför en kurskontext, kräver ett annat upplägg än en verkstad inom ramen för en kurs såsom HPE102. För att stödja ett sådant öppet och kreativt sammanhang, byggt på samarbete och dialog, som deltagarna beskriver i denna rapport, bör verkstan ingå i sammanhang där deltagare redan träffats och känner varandra. Arbets- och förhållningssätt har också större möjlighet att bli integrerade vid Göteborgs universitet om de ligger inom ramen för någon av de behörighetsgivande kurserna, som nu utgör krav för fast anställning, lektorat och docentur. På så sätt kan de också nå anställda inom olika fakulteter och institutioner. Eftersom verkstan hanterar frågor och problem kring kursplanering och kursutveckling är HPE102 ett lämpligt sammanhang. En ytterligare modell är att organisera fristående verkstäder för arbetslag inom olika institutioner.

Med tanke på erfarenheterna från hösten 2012 och de tre uppföljande verkstäderna, behövs alltså olika upplägg beroende av om verkstan ges inom ramen för HPE102 eller som en fristående aktivitet i PIL. Jag ska nu presentera mina rekommendationer för det. En förhoppning är att denna rapport också ska kunna fungera som stöd för lärare och lärarlag att tillsammans organisera egna verkstäder, eller på egen hand hitta en ingång till att pröva och utveckla övningar i formativ kursutvärdering.

### En fristående verkstad

De problemformulerande och problemlösande arbetsformer i mindre grupper - sociala praxismemskaper - som överlag präglar HPE102 inom Samhällsvetenskapliga fakulteten, med en strävan efter utbyte av erfarenheter, reflektioner och kollegiala återkopplingar i jämbördiga samtal, bör även prägla fristående verkstäder. Strukturen bör vara formad för att stödja en öppen och fritt sökande bildningsprocess. En fristående verkstad inom ramen för PIL:s aktiviteter kräver därför betydligt fler timmar; exempelvis tre till fyra halvdagar. För att skapa ett så öppet och tillåtande samtalsklimat som möjligt, och erbjuda det reflektions- och handlingsutrymme som behövs för konkret arbete med övningar och problematiserande diskussion, är det lämpligt att begränsa deltagarantalet till 6 personer, som i andra verkstäder i PIL. I en fristående verkstad bör en och samma institution eller arbetsgrupp vara representerad av minst två lärare och/eller kursansvariga. Lämpligtvis bör det ingå litteratur till stöd för arbetet, såsom denna projektrapport tillsammans med den handbok som projektet tillämpat (Angelo & Cross 1993). Det övergripande upplägget för en fristående verkstad bör vara mera öppet och deltagarstyrt än vid verkstan i HPE102, och formas tillsammans med deltagarna

själva. I HPE102 finns det mindre möjligheter för det, även om det skulle vara angeläget, eftersom kursen redan omfattar fler schemalagda timmar än vad deltagarna hittills haft utrymme för i sina tjänster. Den första halvdagen bör fokusera på dialoger om vad deltagarna själva befinner sig. Vilka lärandebehov och förväntningar finns? Vad vill de med verkstan? Finns det några särskilda pedagogiska problem i kurser och program som de hoppas kunna lösa med verkstan? Frågor av denna typ diskuterar deltagarna i HPE102 redan med varandra vid kursintroduktionen, då med fokus på kursen som helhet. I anslutning till ett sådant samtal kan deltagarna ges möjlighet att skriva ner sina lärandebehov i termer av konkreta individuella lärandemål. Utöver det bör den första halvdagen i en fristående verkstad innehålla diskussioner med problematiseringar av de erfarenheter som deltagarna har med sig av arbetsformer och perspektiv på kursutvärderingar, tillsammans med fördjupning kring begreppen formativ kursutvärdering och formativ bedömning. Det sistnämnda begreppet ingår redan i kunskapsinnehållet för HPE102. Det är också angeläget att mera konkret komma fram till vilken typ av övningar som deltagarna vill pröva och arbeta med i verkstan, med bestämda kurser och lärandemål vid den egna institutionen i åtanke. En sådan diskussion kan med fördel ligga vid en andra halvdag, till vilken deltagarna bör ha läst eller skummat igenom handboken och börjat fundera över sådana frågor. Under en tredje halvdag eller heldag, beroende av de önskemål som finns i gruppen, kan det vara lämpligt att arbeta med övningar. För att bättre stödja en "Kolbsk" lärandecykel bör deltagarna dessutom ges möjlighet att träffas för uppföljande diskussioner och utvecklingsarbete efter att de har börjat tillämpa någon eller några övningar i sina kurser.

## Verkstad i HPE102

Inom ramen för kursen HPE102 finns det, som nämnts, mindre möjligheter för ett liknande upplägg men kursen är annars generellt formad för att stödja en öppen, fritt sökande deltagarstyrd bildningsprocess, samtidigt som den formellt är styrd av en kursplan med förutbestämda lärandemål. Momentet formativ kursutvärdering ingår inte i lärandemålen men i den avslutande delen av kursen ingår det i schemat för att knyta ihop de olika teman som kursen omfattar: kursdesign med fokus på lärandemål, undervisning, formativ bedömning och pedagogisk utveckling. En lösning som till formen visserligen är mera lärarstyrd än deltagarstyrd, men samtidigt tar hänsyn till projektets centrala perspektiv, överväganden och erfarenheter, är att fortsättningsvis planera för tre övningar i en verkstad om ca 4 timmar, för de ca 10 personer som hittills brukat delta. Lämpligtvis bör det också här ingå litteratur som förberedande stöd för arbetet, i form av denna projektrapport. Efter en gemensam introduktion kan gruppen bli uppdelad i två mindre grupper med separata undervisningslokaler och varsin samtalsledare. På så sätt skapas också förutsättningar för ett kollegialt lärarlagsarbete med verkstan. Det mest konstruktiva vore som tidigare att anpassa valet av övningar efter de specifika frågor, intressen och problem kring kursplanering som dykt upp i deltagargruppen under terminens gång. Erfarenheterna från projektet visar att följande övningar har fungerat bra, med tanke på aktuella didaktiska problem som universitetslärare idag har att hantera, och genom hur övningarna bidrar till en kreativ gruppdynamik och dialog:

### **Introduktion, ca 30 min**

Verkstans syfte (inklusive de lärandemål vi arbetar med) och disposition. Introducerande diskussion om begreppet formativ kursutvärdering.

### **Övning 1. Background Knowledge Probe, ca 60 min**

Fokus för uppgiften: Att planera en övning som går att använda vid en kursintroduktion.

Tidsplanering: Muntliga instruktioner med stöd av powerpointbild, 5 min. Enskilt arbete, 10-15 min. Gemensam presentationsrunda i mindre (parallella) grupper om max 6 deltagare, med kollegial återkoppling och diskussion, 45 min. Hur tänkte/gjorde ni? Vilka överväganden, problem/hinder ställdes ni då inför? Vilka möjliga lösningar finns? Hur vill ni jobba vidare under kursens gång med materialet?

### **Fikapaus, 15 min**

### **Övning 2. Categorizing Grid, ca 60 min**

Fokus för uppgiften: Inblick i övningen genom att göra den. Grupparbete parallellt och tillsammans kring två fritt valda, näraliggande begrepp från HPE102.

Tidsplanering: Muntliga instruktioner med stöd av powerpointbild, 5 min. Planering av övningen genom brainstorming i de två mindre parallella grupperna, 15 min. Grupperna samlas sedan och gör varandras övningar, 20 min. Vi jämför och summerar erfarenheter, 20 min.

### **Övning 3. Concept Map, ca 30 min**

Fokus för uppgiften: Översiktlig inblick i övningen genom att göra den. Brainstorming gruppvis kring ett annat begrepp i kursen som deltagarna vill fördjupa sin förståelse av. Diskutera och utveckla associationerna.

Tidsplanering: Muntliga instruktioner och brainstorming, 5 min. Utveckling av begreppsförståelse, ca 10 min. Summering, ca 15 min. Hur var övningen att göra? Verkar den användbar?

### **Paus med återsamling, 10 min**

### **Gemensam summering, ca 35 min**

Gemensam sammanfattning av de didaktiska problem och överväganden som vi har diskuterat, och avslutande runda om det mest angelägna för deltagarna själva som de har lärt sig under verkstan.

## **Slutord**

Detta projektarbete har utgått från ett maktkritiskt förhållningssätt till dominerande perspektiv på, och tillämpning av, kursutvärderingar. Min avsikt har varit att bygga arbetet på en tolkning, där studenters lärande istället för lärares handlingar och egenskaper är i blickfånget, och där sociala relationer, dialoger och samarbete kring arbetsuppgifter och material uppfattas som avgörande för ny medvetenhet och handling. I samtal med kollegor som inte själva

har deltagit i verkstäderna har jag funnit att det inte varit enkelt att tala om detta, eftersom en del av de begrepp jag använder har olika betydelser i olika sammanhang. Begreppet ”kursutvärdering”, eller ”kursvärdering” som det kanske oftare kallas, och hur det tillämpas i praktiken, tycks också vara förknippat med mycket bestämda innebörder som verkar stabila oavsett sammanhang. När jag skrivit rapporten har jag därför ägnat mycket arbete åt att ta hjälp av litteraturen för att försöka reda ut begreppen, och vara tydlig med vad jag själv menar. Att jag tillämpar en betydelse av formativ kursutvärdering som är synonym med formativ bedömning kan naturligtvis leda till förvirring. Det är inte säkert att det mest konstruktiva är att använda just det begreppet, för undervisning som sammanhang där vi tillsammans undersöker var studenterna befinner sig i lärandeprocessen, där vi för dialoger om hur aktiviteter och material kan stödja deras lärande och finjusterar kursarbetet därefter. Vi kanske bör hålla fast vid begreppet formativ bedömning, eller kanske tala om detta i termer av något annat, exempelvis så som en deltagare utbrast vid verkstan i HKG2013, ”Men det här är ju didaktik!”. Oavsett vad vi kallar det hoppas jag bidra till en diskussion om kursutvärderingar. Vilkas intressen tjänar de idag och vilka konsekvenser får de för de direkt berörda? Vilka syften vill vi att de ska tjäna? Vilka metoder och etiska förhållningssätt bör vi då använda oss av? Vilka egenskaper ska känneteckna kvaliteten? Vems perspektiv utgår vi då ifrån och vilket inflytande bör de direkt berörda ha över arbetet? En mycket angelägen fråga är också hur universitetets strukturer bör vara formade så att de medger de reflektions- och handlingsutrymmen som behövs för pedagogisk utveckling.

De perspektiv jag har tillämpat ligger nära nutida socialpedagogik, som är en del av socialt arbete. Socialpedagogik ägnar sig åt socialt förändringsarbete och syftar till att stärka människors delaktighet och inflytande i samhället - i relationer, arbetsliv, politik, kultur. Inom socialpedagogiken tänker man att detta arbete handlar om lärande, och sker i sammanhang som präglas av gemenskap, dialog och samarbete (Gustavsson 2008; Madsen 2007). I en av artiklarna som ingår i den litteraturstudie som projektet utgår ifrån, blir denna anknytning mellan formativ kursutvärdering/formativ bedömning och socialpedagogik särskilt tydlig:

Other researchers have suggested that CATs empower students because they appreciate having a voice in their learning and believe their views are valued (Goldstein 2007, s.78).

Sådana möjligheter och förhållningssätt behöver *både* studenter och lärare mötas av.

## Referenser

- Agélii, Karin (2007). *Bildning vid högskolor och universitet. I: Gustavsson, Bernt (Red.) Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Angelo, Thomas A., & Cross, Patricia K. (1993). *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers, 2nd Ed.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Askling, Berit (2012a). *Expansion, självständighet, konkurrens. Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/29313> den 3 november 2012.
- Askling, Berit (2012b). "Integration and/or Diversification: The role of structure in meeting expectations on higher education". Oslo: Faculty of Educational Sciences, University of Oslo. Hämtad från: <http://www.uv.uio.no/english/research/groups/heik/heik-working-paper-series/> den 3 november 2012.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning, 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Hämtad från <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/> den 26 oktober 2012.
- Biesta, Gert J.J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biggs, John (1999). 'What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning', *Higher Education Research & Development*, 18:1, 57-75. Hämtad från: <http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105> den 1 november 2011.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2009). *Teaching for quality learning at University. 3rd Ed.* New York: Open University Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M.D, Furts, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol.1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bloom, B. S., Hastings, T. J. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Borell, J., Andersson, K., Alveteg, M. & Roxå, T (2008). *Vad kan vi lära oss efter fem år med CEQ?* Projektrapport. Conference on Teaching and Learning. Lund: Academic Development Unit, Lunds tekniska Högskola. Hämtad från <http://journals.lub.lu.se/index.php/KG/article/view/6344> den 18 november 2013.
- Boud, David (2000). Sustainable Assessment: rethinking assesment for the learning society. *Studies in Higher Education*, 22:2, 151-167.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bologna Process Stocktaking* (2007). Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. Hämtad från [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking\\_report2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf) den 23 oktober 2012.

- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32:6, 693-710.
- Carlsson, Ninni (2012). *Formativ kursutvärdering i högre utbildning. En studie av begreppet och dess tillämpning*. NU2012. Gränslöst lärande. Göteborg 17-19 oktober 2012. Konferenskatalog, 168-169. <http://www.gu.se/forskning/publikation/?publicationId=165997>.
- Carlsson, Ninni (2013). *Formativ kursutvärdering: reflektion, dialog och utveckling av lärande. Workshop*. Högskolepedagogisk konferens i Göteborg, HKG 2013. 17 oktober 2013. Göteborgs universitet. [http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1461/1461724\\_abstracts-hkg2013-ver1.6.pdf](http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1461/1461724_abstracts-hkg2013-ver1.6.pdf).
- Clayson, Dennis E. (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? : A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education*, 31:16, 16-30.
- Eliasson, Per-Olof (2013). Bra undervisningsmiljö kännetecknas av förtroende. *Universitetslärares*, 12, 10-11. Hämtad från <http://www.sulf.se/Documents/Pdfer/Universitetsl%C3%A4raren%20pdf/Sulf%20nr%2014%20utan%20l%C3%B6n.pdf> den 20 maj 2013.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts
- Engelhart, George & Starkman, Stanley (1983). The Role of Formative Evaluation in Externally Mandated Program. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada April 1983. <http://eric.ed.gov/?id=ED237044>.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Freeman, Rebecca & Dobbins, Kerry (2013). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assesment for learning to enhance course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:2, 142-151.
- Fry, Heather, Ketteridge, Steve & Marshall, Stephanie (2009, Red.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. 3rd Ed*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (2002). *Sexualitetens historia. Band 1, Viljan att veta*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Gipps, Caroline. (1999). "Socio-cultural aspects of assessment." *Review of Reseach in Education* 24:1, 355-392.
- Goldstein, Gary S. (2007) Using Classroom Assessment Techniques in an Introductory Statistical Class. *College Teaching*, vol.55, no.2, s.77-82.
- Gustavsson, Bernt (2007a). Bildning som tolkning och förståelse. I: Gustavsson, Bernt (Red.) *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.



- Gustavsson, Bernt (2007b). Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt. I: Gustavsson, Bernt (Red.) *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, Anders (2008) Vår tids socialpedagogik. I: Molin, M. Gustavsson, A. & Hermansson H-E. (Red.) *Meningsskapande och delaktighet – om vår tids socialpedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Göteborgs universitet (2007). *Handledning för kursplanerevidering med anledning av högskolereformen 2007. Dnr. N2 1799/07*. Hämtad från: [http://www.bologna.org.gu.se/digitalAssets/852/852964\\_Handledning\\_f\\_r\\_kursplane\\_revidering - reviderad\\_070514.pdf](http://www.bologna.org.gu.se/digitalAssets/852/852964_Handledning_f_r_kursplane_revidering_-_reviderad_070514.pdf) den 20 januari 2010.
- Göteborgs universitet (2013) *Föreskrifter för innehåll i kurs- och utbildningsplaner vid Göteborgs universitet, rektorsbeslut 2013-08-20, dnr V 2012/90*.
- Hasselberg, Y. (2009). *Vem vill leva i kunskapssambället? Essäer om universitetet och samtiden*. Heddemora: Gidlunds Förlag.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77:1, 81–112.
- Herteis, Eileen (2002) The Scholarship of Teaching and Learning. *Teaching and Learning Bridges*, 1:2, 1-8.
- Hounsell, Dai (2009) Evaluating courses and teaching. I: Fry, Heather, Ketteridge, Steve & Marshall, Stephanie (Red.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. 3rd Ed.* New York: Routledge.
- House & Howe (2000). *Deliberative Democratic Evaluation Checklist*. Hämtad från: [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/dd\\_checklist.PDF](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/dd_checklist.PDF) den 30 augusti 2013.
- Högskoleverket (2012). *Från granskning och bedömning av kvalitetsarbete till utvärdering av utbildningsresultat – ger utvärderingen en bild av kvaliteten på utbildningen vid universitet och högskolor? Rapport 2012:21 R*. Hämtad från: <http://www.hsv.se/download/18.485f1ec213870b672a680005937/1221R-utvardering-utbildningsresultat.pdf> den 12 januari 2013.
- Irons, Alastair (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. New York: Routledge
- Johansson, P. (2010). *Villkor för deltagande i GUs högskolepedagogiska kurser*. PM till PIL:s styrgruppsmöte 2010-12-16. PM daterad 2010-12-06.
- Johansson, P., Norman, M., Fogelberg, K. & Petersson, B. (2012). *Kursvärderingar och konstruktiv länkning. En vägledning för utformning av kursvärderingar post-Bologna*. Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande. Göteborgs universitet. Hämtat från: <http://hdl.handle.net/2077/28881> den 10 april 2012.
- Karlsson, Ove (1999). *Utvärdering – mer än en metod. Tankar och synsätt i utvärderingsforskning*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

- Kristensson Uggla, B. (2007). Flexibilitet eller bildning? i Gustavsson, B. (Red.), *Bildningens förändringar*. Göteborg: Daidalos.
- Knight, P. T. & Trowler P. R. (2000). Department-level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in Higher Education*, 25:1, 69-83.
- Kvalitetsrådet (2009). *Benchmarkingprojekt: kursvärderingsprocessen som ett effektivt verktyg i förbättringsarbetet*. Göteborgs universitet, 2009-06-05, Dnr U 2657/09. Hämtad från: [http://www.gu.se/digitalAssets/1277/1277804\\_Inbj\\_BM\\_kursv\\_rderingsprocess.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1277/1277804_Inbj_BM_kursv_rderingsprocess.pdf) den 27 mars 2012.
- Leffler, Marianne, Schaller, Joseph & Weibull, Lennart (2010). *Göteborgs universitets Studentbarometer 2010. Resultat från en undersökning av studenternas arbetsmiljö*. Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtat från [www.arbetsmiljo.gu.se/sam/arbetsmiljoundersokningar/](http://www.arbetsmiljo.gu.se/sam/arbetsmiljoundersokningar/).
- Lindberg-Sand, Åsa (2008) *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner. Rapport från den högskolepedagogiska enheten vid Lunds universitet*. Hämtad från: [http://www.lu.se/upload/UCLU/publikationer/CED\\_rapport\\_finalLow.pdf](http://www.lu.se/upload/UCLU/publikationer/CED_rapport_finalLow.pdf) den 10 december 2011.
- Lindgren, Lena (2008). *Utvärderingsmonstret. Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Lena (2012) *Terminologihandbok för utvärderare*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsen Bent (2007) *Socialpedagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Martin, E., Trigwell, K., Prosser, M. & Ramsden, P. (2003). Variation in the Experience of Leadership of Teaching and Learning in Higher Education, *Studies in Higher Education*, 28:3, 247-259.
- Marton, Ference & Säljö, Roger (2008 [1986]). Kognitiv inriktning vid inläring. I: Marton, Ference, Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (Red.) *Hur vi lär*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Mathison, Sandra (2007, Red.) *Encyclopedia of Evaluation*. SAGE Knowledge. Hämtad från: <http://knowledge.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/view/evaluation/SAGE.xml> den 30 augusti 2013
- Middlehurst, R. & Elton, L. (1992). Leadership and management in higher Education. *Studies in Higher Education*, 17:3, 251-264.
- Murray, Harry G. (1984). The Impact of Formative and Summative Evaluation of Teaching in North American Universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 9:2, 117-132. Hämtad från: <http://dx.doi.org/10.1080/0260293840090204> den 15 maj 2013.

- Norton, Lin (2009). Assessing student learning. I: Fry, Heather, Ketteridge, Steve & Marshall, Stephanie (2009, Red.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. 3rd Ed.* New York: Routledge.
- Palermo, Josephine (2013). Linking student evaluations to institutional goals: a change story. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:2, 211-223.
- Pedagogiska utvecklingskommittén (2012). *Uppdrag att synliggöra, uppmuntra och premiera pedagogisk kompetens. Rapport, dnr V 2012/24.* Göteborg: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik.* Lund: Studentlitteratur.
- Pillips, D.C & Soltis, J. F. (2009). *Perspectives on Learning. 5th Ed.* New York: Teachers College Press.
- Prosser, Michael & Trigwell, Keith (1997). Relations between perceptions of teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Ohlsson, B. & Holmer, J. (2011): *Utvärdering av högskolepedagogisk utbildning – Högskolepedagogik 2: områdesspecifik pedagogik, 5 hp (HPE102).* Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).  
[http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1337/1337581\\_pil-utvardering-hpe102-110504-ny.pdf](http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1337/1337581_pil-utvardering-hpe102-110504-ny.pdf)
- Ohlsson, B. & Holmer, J. (2012): *Utvärdering av högskolepedagogisk utbildning – Högskolepedagogik 3: självständigt arbete, 5 hp (HPE103).* Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).  
[http://pil.gu.se/digitalAssets/1365/1365309\\_utvardering-hpe103-120315ny.pdf](http://pil.gu.se/digitalAssets/1365/1365309_utvardering-hpe103-120315ny.pdf)
- Ramsden, Paul (2003). *Learning to Teach in Higher Education. 2nd Ed.* London: RoutledgeFalmer.
- Ramsden, Paul, Prosser, Michael, Trigwell, Keith & Martin, Elaine (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet.* Uppsala: Uppsala universitet.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från:  
<http://www.hsv.se/regleroch tillsyn/lagarochregler/hogskolelagen.4.539a949110f3d5914ec800062716.html> den 18 november 2012.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från:  
<http://www.hsv.se/regleroch tillsyn/lagarochregler/hogskoleforordningen.4.539a949110f3d5914ec800063912.html> den 18 november 2012.
- Scriven, Michael (1968). The methodology of evaluation. 2nd printing. I: Tyler, W. Ralph, Gagné, M. Robert & Scriven, Michael. (Red.) *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1.* Chicago: Rand McNally & Company.

- Scriven, Michael (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4th Ed. Newbury Park: SAGE.
- Seashore Louis, Karen, Dretzke, Beverly & Wahlstrom, Kyla (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21:3, 315-336.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Sveriges Förenade Studentkårer (2013). *Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan. Dnr: PU1-1/ 1213*. Stockholm. Hämtad från:  
[http://www.sfs.se/sites/default/files/sfs\\_rapport\\_studentens\\_larande\\_i\\_centrum\\_kvalitet\\_ur\\_ett\\_studentperspektiv.pdf](http://www.sfs.se/sites/default/files/sfs_rapport_studentens_larande_i_centrum_kvalitet_ur_ett_studentperspektiv.pdf).
- Tight, M. (2010). *Researching Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Trigwell, Keith, Prosser, Michael & Waterhouse, Fiona (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Toshach Gustafsson, Ingrid (1996). *Kursutvärderingar vid Göteborgs universitet – Beskrivning och analys*. Göteborg: Delegationen för kvalitetsutveckling, Göteborgs universitet.
- Vedung, Evert (2009). *Utvärdering i politik och förvaltning. 3:e upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- William, Dylan (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37:1, 2-14.

### Några hemsidor där du kan finna fler exempel på CATs:

- [http://www.humboldt.edu/celt/tips/a\\_few\\_examples\\_of\\_classroom\\_assessment\\_techniques/](http://www.humboldt.edu/celt/tips/a_few_examples_of_classroom_assessment_techniques/)
- [www.ncicdp.org/documents/Assessment%20Strategies.pdf](http://www.ncicdp.org/documents/Assessment%20Strategies.pdf)
- [http://ww2.harford.edu/LAC/pdf%20files/classroom\\_assessment\\_techniques%20Angelo%20Cross.pdf](http://ww2.harford.edu/LAC/pdf%20files/classroom_assessment_techniques%20Angelo%20Cross.pdf)
- <http://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/assessment/cats/>