

Akademiska lärares upplevelser av kursvärderingar

En undersökning vid Lunds Tekniska Högskola

Marie Bergström, Institutionen för psykologi
Torgny Roxå, Engineering Education

Lunds Tekniska Högskola
Rapportserie från
Engineering Education & Genombrottet
Rapport nr 1, januari 2013



Lunds Tekniska Högskola
Engineering Education & Genombrottet

Rapport nr 1, januari 2013
Copyright © Marie Bergström och Torgny Roxå
Omslagslayout Annika Diehl

ISBN 978-91-7473-414-0

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet
Lund 2013

Innehållsförteckning

Förord	5
Introduktion	5
Ett exempel: Anna – lärare vid LTH	6
Anna	6
Teoretisk referensram	7
Kultur	7
Om affekter, emotioner och känslor	9
Om känslor i den akademiska kulturen	9
Genus – om kunskap och kön i teknikens värld	10
Om kursvärderingar i allmänhet	14
Lunds Tekniska Högskola	16
Att vara lärare på LTH	17
Kursvärderingar på LTH	17
Undersökningen	19
Urval	19
Intervjuer	19
LTH-lärares upplevelser av kursvärderingar	19
Sammanfattning av intervjuerna	20
LTH-kulturen	20
Lärarnas röster	21
Analys och diskussion	29
Normer för lärare och lärarrollen	29
Sociokulturellt sammanhang	31
Maktperspektiv	31

Genusperspektiv	32
Citat ur intervjuerna	34
Referenser	37
Bilaga 1 Intervjuguide	41

Förord

Under våren 2009 genomförde Genombrottet¹ vid Lunds Tekniska Högskola (LTH) tillsammans med institutionen för psykologi, Lunds universitet, ett pilotprojekt för att undersöka hur lärare som undervisar på LTH upplever kursvärderingar från studenterna. Utgångspunkten för studien var funderingar över vilken psykologisk betydelse det har för en lärare att regelbundet bli utvärderad av studenterna. Hur påverkar det lärarens identitet? Hur påverkas undervisningen av studenternas kursvärderingar²? En aspekt av intresse var om det fanns någon skillnad på lärarnas reaktioner med avseende på kön.

Introduktion

Under det senaste decenniet har kursvärderingar, där studenter lämnar synpunkter på undervisningen, blivit obligatoriskt (HSV) vid samtliga svenska högskolor och universitet. På detta sätt har lärarens position i undervisningen blivit mer offentlig. Det slutna klassrummet, där läraren undervisar sina studenter utan att någon får insyn i det som sker, har på detta sätt öppnats upp. Många undersökningar har genom åren studerat kursvärderingars effekter på utveckling av undervisning, deras trovärdighet, studenters svarsmönster etc. (Marsh, 1984). Få undersökningar har emellertid studerat lärares upplevelser av att bli utvärderade. Vidare finns det inte mycket skrivet om hur organisationen (Fakulteten eller Högskolan) tar till vara resultat från kursvärderingar. Med stöd i Kember, Leung och Kwan (2002) går det till och med att argumentera för att brister i implementeringen av kursvärderingar de facto konserverar undervisningskvaliteten istället för att bidra till utveckling. Liknande resultat har förts fram av Edström (2008) som menar att en allt för instrumentell implementering av kursvärderingar lämnar fältet fritt för undervisningsfokuserade

¹ Genombrottet är Lunds Tekniska Högskolas pedagogiska utvecklingsenhet.

² När det gäller skillnaden mellan kursvärderingar så följer vi den gängse terminologin. Kursvärdering syftar på den process där studenterna lämnar synpunkter. Kursutvärdering är en vidare process där även andra saker än enbart studenters synpunkter vägs in.

perspektiv då resultaten ska tolkas. Av hennes undersökning, gjord i Sverige, framgår att detta leder till icke-användning av resultaten och en stigmatisering av processen som enbart meningslöst och bortkastat arbete.

Med denna undersökning vill vi öppna för en diskussion där läraren står i centrum. Hur han eller hon upplever kursvärderingar känslomässigt har bäring både på utvecklingen av undervisningen och på universitetslärarens arbetsmiljö. Här rapporteras genom ett kulturellt perspektiv lärarnas upplevelser och vilka effekter dessa kan få på vidare utveckling av undervisningen.

Ett exempel: Anna – lärare vid LTH

Anna är en av de lärarna vid Lunds Tekniska Högskola som intervjuades om upplevelser i samband med kursvärderingar. Hennes riktiga namn är inte Anna, likaså är alla data ändrade så att det blir omöjligt att identifiera henne.

Anna

Anna är en erfaren lärare som är utbildad vid Lunds Tekniska Högskola och som arbetar på ett av utbildningsprogrammen där. Vi träffas en dag i början av påsklovet på Genombrottets lokaler på LTH och det är bara vi där. Anna konstaterar att det är tomt i lokalerna, och på hela LTH. Hon berättar att hon använder sig av CEQ³ men att hon också gör egna kursvärderingar både under pågående kurs och efter avslutad kurs. Särskilt under senare del av utbildningen brukar hon göra egna kursvärderingar. Anna tycker att det är viktigt att hon får reda på vad studenterna tycker och det får hon inte genom CEQ:

Det står bara att det inte har fungerat. Men varför inte det då? Så det vet man inte. De måste man på något vis fråga om i ett annat sammanhang. Och det gör vi. När min kurs slutade så hade vi en kursutvärderingsfika och bjöd in hela kursen för att de skulle prata med oss. Så många som kom. Och där får man mycket mer reda på, hur...

³ CEQ betyder Course Experience Questionnaire och är en internationellt framtagen blankett för att utvärdera kurser eller program inom högre utbildning. CEQ är stommen i LTH:s gängse utvärderingsstrategi (Ramsden, 2003).

Anna menar att när den kurs hon undervisar på får kritik så känner hon att den inte är riktad mot henne:

Alltså jag tycker inte att jag tar det personligt, det tycker jag inte. Det finns ju väl inte direkt en anledning till det utan det är mer ett problem som man får försöka lösa på något vis. Försöka få ur dem vad det är de inte tycker hänger ihop. Och så att man liksom kan göra något åt det. Det är ju inte omöjligt. Det gäller ju bara att få fram det på rätt sätt. Jag tror att det är ganska få lärare som tar det personligt.

Anna har inte bytt kurs, eller ändrat undervisning efter de kursvärderingar hon har fått. Men hon menar att det pågår ett ständigt förändringsarbete för att göra kurserna bättre och mer sammanhängande.

Sedan kan jag tycka att i år har vi verkligen försökt och fixa det och ändå har det liksom inte gått igenom riktigt, konstigt liksom. Och då tycker jag att om vi nu fortsätter med sådana mer pratiga utvärderingar så tror jag att vi får reda på mer. Varför det inte funkar istället för bara att det inte funkar.

Teoretisk referensram

I det här avsnittet introduceras de teoretiska begrepp som genomgående används. I fokus ligger relationen mellan individen och hennes/hans socialt konstruerade omvärld.

Kultur

Inom socialpsykologisk skolbildning talar man om kultur som ett filter mellan människan och den yttre världen. Det kulturella filtret påverkar vad vi uppfattar och hur vi tolkar det. Tolkningen av meddelanden om yttrevärlden är beroende av både sammanhanget och kulturen (Angelöw och Jonsson, 1990). Socialpsykologin studerar interaktionen mellan människan och den sociala omgivningen som hon befinner sig i. Socialpsykologin försöker förstå och förklara samspelet mellan individens tankar, känslor och beteende och det omgivande samhället (Johansson, 1996). En av de mest kända socialpsykologerna i Sverige, Johan Asplund, har beskrivit socialpsykologin som vetenskapen om snedstrecket i formeln individ/samhälle. Etnologerna använder

kulturbegreppet för att beskriva den kunskap och de värderingar som delas av en grupp människor. Det handlar om kollektiva medvetandeformer som måste förstås i relation till sitt sociala sammanhang (Frykman och Löfgren, 1979). Även inom etnologin ses kulturen som ett filter genom vilket människors agerande kan förstås. Giddens i sin tur använder sin struktureringsteori för att visa hur individer påverkas av kulturen men också hur de kan avvika från den, även om de oftast inte gör det. Giddens försöker beskriva individers aktiva handlande då de strävar efter att själv styra sina liv i den riktning de själva vill (Johansson, 1996).

Den traditionella socialpsykologin utsattes mot slutet av 1980-talet för kritik, den ansågs vara kontextlös och okritisk. Inom den socialkonstruktivistiska forskningstradition, som utvecklades med bl.a. Potter och Wetherell, Gergen m.fl., ifrågasattes tanken att det gick att konstruera teorier som har universell giltighet. Istället menade forskarna att mänskliga beteenden och tankar växer fram i tid och rum. Socialpsykologin borde, menade man, därför studera människor i en viss miljö, ett samhälle, en organisation, en kultur och under en viss tid. Även den kunskap som produceras blir därmed socialt konstruerad (Johansson, 2004, Barlebo Wennerberg, 2009).

Universitetet kan sägas utgöra ett exempel på en organisation som bidrar till att forma identiteten som student, teknolog, etc. under några viktiga år i ungdomars liv. Men också lärarnas professionella identitet formas inom ramen för samma organisation.

I diskussionen kring organisationskultur menar Alvesson (2002) att kultur inte är något som en organisation har, utan den skapas och underhålls i en daglig interaktion och i en särskild kontext. Kulturen bidrar till att skapa mening, ordning, sammanhållning och orientering. Edvardsson Stiwne (2009) beskriver den starka kultur som råder inom ett utbildningsprogram vid Linköpings Tekniska Högskola, som ett system av värderingar och beteende som hör samman med en särskild undervisningskontext. Systemet består av en uppsättning värderingar och normer, eller regler, som upprätthålls av lärare och studenter tillsammans och som kan ta sig materiella uttryck. De som agerar i en "stark kultur" vet vad som förväntas av dem. De identifierar sig med kulturen och är stolta över att vara en del i den. I en "stark kultur" är sociala normer internaliserade och man väntar inte på order från andra. Man talar om den "anda" som man tror finns i en kontext. Det kan vara en idé, en föreställning, en representation om kontexten. Detta konfirmeras genom rykten, eller berättelser om vad som gäller, om hur det är i denna organisation. Edvardsson Stiwne använder sig av begreppet "ethos" som är grekiska och betyder moral, moralisk karaktär, det som skapar och formar en person. Hon menar att en

stark kultur, med en stark ethos, mycket väl kan bli hinder för förändringar av normer och värderingar. Försök till förändring kan uppfattas som attacker på själva hjärtat och själen av ethos och innebära upplevelsen av ett hot mot organisationen. Men en stark kultur stabiliserar också verksamheten, d.v.s. säkerställer den kvalitet som finns.

Om affekter, emotioner och känslor

I förhållande till den aktuella undersökningen kan vi förvänta oss en variation i hur medvetna individerna är om de affekter som kursvärderingar kan ge upphov till. Vidare kan vi förvänta oss en variation i hur de klär dessa reaktioner i ord. Slutligen måste vi också räkna med att dessa variationer påverkas av individuell variation, dvs. hur den enskilde individen reagerar, men även av den kultur som individen ingår i, eftersom kulturen påverkar individens tolkning av emotionerna. Det är därför intressant att belysa affekter, emotioner och känslor i relation till några av de viktigaste kulturella strukturer som kan antas påverka dessa processer.

När vi i vardagsspråk talar om känslor kan detta fenomen delas in i affekter, emotioner och känslor. De primära nio affekterna är medfödda biologiska program med syfte att värna om överlevnad (intresse, glädje, sorg, skam, rädsla, vrede, avsmak, avsky och förvirring) (Nathansson, 1992).

Emotioner är kognitiva värderingar av affekterna och är grundade på erfarenheter och minne av tidigare upplevelser som vi har varit med om. Emotionerna hjälper oss att anpassa oss till vår omgivning genom signaler om att något ska se, och detta gör att vi reagerar.

I begreppet känsla ingår flera olika aspekter, hur medveten man är om en affekt (medfödd, biologisk), hur väl man tolererar den och hur man uttrycker den både emotionellt och verbalt (Sandahl, Falkenström och von Knorring, 2010). Man kan uttrycka det som att känslan är den mentala upplevelsen av affekten. Hur människor uttrycker känslor bestäms inte bara av människan själv utan också av den kultur och det sociala sammanhang som hon har vuxit upp i och som hon befinner sig i. Detta kan innebära att det ibland av olika skäl inte är tillåtet att identifiera och uppleva sina känslor, något som i vissa fall kan ta sig kroppsliga uttryck som exempelvis psykosomatiska besvär.

Om känslor i den akademiska kulturen

"Det är oakademiskt att visa känslor" säger en universitetsadjunkt om det sociala samspelet i ett akademiskt lunchrum (Bloch, 2008). Bloch menar att det har

stor betydelse att vara känslösam i relation till arbetskamrater samtidigt som det känslösa inte anses vara viktigt i den akademiska arbetsmiljön. Det tycks vara väsentligt att uttrycka vänlighet och hövlighet men för att hantera mer kulturellt problematiska känslor som skam och stolthet måste lärarna utveckla särskilda strategier, menar Bloch. En sådan strategi är att lära sig att på omvägar berätta om det man är stolt över, t.ex. genom att vara självironisk eller humoristisk. I denna strategi ingår också att det är viktigt att dölja osäkerhet och sårbarhet i kollegiala sammanhang. Det verkar vara särskilt viktigt för de kvinnor som arbetar i mansdominerade akademiska miljöer att dölja osäkerhet och sårbarhet och istället tydligt anpassa sig till de normer som råder i det kollegiala sammanhanget (Bloch, 2008, Ehn och Löfgren, 2004).

Vidare poängterar Ehn och Löfgren (Wulff, 2007) att man måste förstå vilken betydelse känslorna har i det specifika sociala sammanhanget. De argumenterar för att den akademiska kulturens känslor är typiska på två sätt. För det första handlar det om den enskilde akademikers och hans eller hennes prestationer. De känslor det handlar om här är sårbarheten inför andras åsikter, glädje, avundsjuka, prestige, självkänsla. För det andra handlar det om själva situationen, att befinna sig i en social kontext där man hela tiden jämförs med andra, värderas och utvärderas.

Genus – om kunskap och kön i teknikens värld

Genus är ett begrepp för att förstå hur kön formas inom olika institutioner och praktiker. Begreppet genus har blivit en vanlig term under de senaste trettio åren. Ursprungligen har det utvecklats från engelskans "gender" som betyder kön. Medan kön på svenska står för det biologiska könet är begreppet genus mer komplext och handlar om de sociala relationer som människor och grupper ingår i. Genus handlar om så mycket mer än om likheter och olikheter mellan män och kvinnor (Bergström, 2009). Connell (2002) beskriver genus som en social struktur i vilken man kan urskilja fyra olika huvudstrukturer i samhällets genusrelationer: Maktrelationer, produktionsrelationer, känslomässiga relationer och symboliska relationer. Maktrelationerna handlar om den allmänna underordningen av kvinnor och den manliga dominansen i samhället, produktionsrelationerna handlar om den genusmässiga arbetsfördelningen så som den har sett ut i olika tidsepoker och i olika samhällsstrukturer. Med känslomässiga relationer avses begär, det vill säga känslomässig anknytning och sexualitet. De symboliska relationerna, slutligen, handlar om det område som utgör ett system för tolkningar, förutsättningar, undertoner och anspelningar när vi talar om "en kvinna" respektive "en man". Innebörden i detta är betydligt

större än de båda biologiska kategorierna ”kvinna” respektive ”man”. Här blir genusymboliken i språket, klädsel, smink, gester, men också i hur t.ex. känslor uttrycks, tydlig.

Man kan urskilja två perspektiv inom genusforskningen på vad som är kvinnligt respektive manligt. Det essentialistiska perspektivet utgår från att det finns vissa grundläggande egenskaper som är kvinnliga respektive manliga. Egenskaperna anses vara oberoende av tid och rum och inom denna tradition talas det vanligen om vad som är naturligt för kvinnor och vad som är naturligt för män. Inom det konstruktivistiska perspektivet poängteras att det inte går att urskilja några objektiva definitioner av vad som är kvinnligt respektive manligt. Utöver det biologiska könet anses det inte finnas något naturligt kvinnligt/manligt i sig utan detta konstrueras i situationen. Här kommer även könsmaktperspektivet in i bilden eftersom samhället utgörs av ett patriarkalt system som ordnar människor efter vilket kön de har och där män är överordnade kvinnor. I detta perspektiv talar man om ”att göra kön” vilket innebär att kön inte är något man är utan en handling som utförs i en viss given situation. Det blir alltså ett verb som kan användas för att förstå hur kön görs⁴ i olika sammanhang, oftast omedvetet (Elvin-Nowak och Thomsson, 2003). Begreppet ”att göra kön” har sin utgångspunkt i Judith Butlers utgångspunkt om att kön handlar om att göra, inte att vara. Butler använder begreppet performativitet för det system av handlingar som iscensätter kön i vardagen (Smedler och Drake, 2006). Den kulturella ordningen av manligt och kvinnligt som på ytan verkar tvingande ger, menar Butler, samtidigt utrymme för handling. Genom att överskrida gränser och normer får människan möjlighet att förändra både sig och samhället (Ambjörnsson, 2004).

Sociologen Joan Acker (1992, 2007) urskiljer fyra processer inom vilka kön görs.

(1) *Uppdelning av män och kvinnor*. Kvinnor och män delas upp på olika sätt, i yrken, sysslor, nivåer och i maktrelationer. Oftast är männen överordnade kvinnorna. Detta uttrycks t.ex. genom att männen fattar beslut som kvinnorna verkställer. Mäns sysslor uppfattas vanligen som de viktigaste medan kvinnors

⁴ Den engelska termen är ”doing gender”. På svenska finns kön bara som ett substantiv, något som sitter på kroppen. Vi har inte begrepp för engelskans ”genderized” vilket gör att vi använder begreppet göra kön för handlingar, relationer, situationer där människor är inblandade (Elvin-Nowak och Thomsson, 2003).

sysslor, som oftast handlar om relationer, kulturella och sociala fenomen, inte anses vara så viktiga.

(2) *Symboler, bilder och föreställningar som skapas och används.* Symboler, bilder och föreställningar om könen kan både bekräfta och vara motsägelsefulla i uppdelningen av kvinnor och män. Dessa föreställningar skapar villkor för kvinnor och män på arbetsplatsen vilket påverkar hur kvinnor och män utvecklas i sina sysslor. Ett exempel på detta är om en manlig chef oftare vänder sig till sina manliga kollegor än till sina kvinnliga när det ska fattas ett viktigt beslut på en arbetsplats. Det är viktigt att synliggöra dessa strategier eftersom de innebär att arbetet blir könsmärkt genom att vissa sysslor viks för kvinnor och andra för män.

(3) *Hur vi beter oss mot varandra.* Kön skapas också genom hur individer i en organisation beter sig mot varandra. Ett exempel på det är när kollegor av olika kön ges olika stort utrymme eller förväntas göra olika saker. Detta kallar Hanne Haavind (1985) för ”den relativa underordningen” som uttrycks genom att kvinnor tenderar att underordna sig de män som de söker identitetsbekräftelse av. Detta kan gälla både i privatlivet och i arbetslivet. Genom att betrakta interaktioner mellan kvinnor och män skapas en bild av hur kön inverkar i organisationen och vilka som är aktörer respektive vilka som ger det känslomässiga stödet.

(4) *Hur vi förhåller oss till könsordningen.* Acker visar i sina studier att män ofta rekryteras till arbete med stora utvecklings- och karriärmöjligheter medan kvinnor rekryteras till arbete som har färre, eller begränsade, möjligheter till detta. För att detta ska kunna förändras måste vi själva vara beredda att ändra oss och fundera över strukturerna i organisationen och hur vi själva bidrar till att upprätthålla respektive förändra dessa.

Vad gäller tekniska utbildningar så har Boel Berner granskat uppkomsten och utvecklingen av dessa ur ett genusperspektiv. Hon tar sin utgångspunkt i Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm (KTH) och Chalmers i Göteborg. Dessa utbildningar dominerades till en början av män, både vad gäller lärare och studenter. År 1892 sökte den första kvinnan in till KTH men nekades studieplats pga att hon inte ansågs klara av de krävande studierna (Mellström, 1999).

I början av 1900-talet antogs kvinnliga studenter till KTH inom kemi, elektroteknik och fysik. Dessa ämnen ansågs, tillsammans med arkitektur, vara

passande för kvinnor. Att kvinnor inte släpptes in till ingenjörssämnen som maskinteknik, väg- och vatten och bergteknik förklarar Berner (1996) ur ett maktperspektiv. Dessa ämnen utgjorde vid denna tid grunden i det svenska näringslivet. Tanken var orimlig att ge denna kunskap till kvinnorna.

Länge var det endast ett fåtal kvinnor som sökte sig till de tekniska utbildningarna. Det var inte förrän på 1970-talet som de kvinnliga studenterna utgjorde mer än 10 % vid de tekniska högskolorna i Sverige. Mot slutet av 1990-talet utgjorde kvinnorna 30 % av de nya teknologerna. Idag är 16 % av alla civilingenjörer kvinnor (Berner, 2003).

Berner diskuterar olika mekanismer inom organisationen som bidrar till att utestänga kvinnor från ingenjörskapet. Exempel på sådana mekanismer är att kvinnliga ingenjörer ofta är ensamma i sitt yrke. Detta bidrar till att kvinnorna synliggörs främst genom att de är i minoritet något som ofta leder till att kvinnor måste prestera bättre för att bli erkända. Det kan därför vara svårt för kvinnor i tekniska yrken att bli uppmärksammade. Blickenstaff (2005) betonar också faran med att kvinnor är underrepresenterade inom högre teknisk utbildning och forskning och menar att det är viktigt att finna lösningar för att få kvinnorna att stanna kvar inom det tekniska området

Utifrån ovanstående kan det finnas skäl att fördjupa förståelsen om hur känslor uttrycks i en akademisk kultur rent generellt men kanske särskilt i sammanhanget av en teknisk utbildning. Känslor har, som framgått, sitt ursprung i djupt liggande reaktioner som individen tolkar och uttrycker på ett sätt som påverkas av den kultur som han eller hon befinner sig i. Kvinnliga lärare i en manlig kultur har här, bland andra, två uttrycksstrategier till sitt förfogande. Den ena är kopplad till identiteten lärare vid teknisk högskola, där merparten lärare och studenter är av manligt kön, den andra är kopplad till identiteten kvinna och utgår från normer för hur kvinnor tolkar emotioner och ger uttryck för känslor. Normen för manliga lärare är att de ska kontrollera känslorna eller ge sig hän med de strategier för uttryck som finns i en manlig kultur, medan normen för kvinnliga lärare är att kontrollera känslorna eller ge sig hän med de strategier för uttryck som finns i en manlig kultur eller i en kvinnlig.

Därför är det rimligt att anta att de kvinnliga lärarna hanterar en mer komplex situation än de manliga. Vidare löper kvinnorna risken att exkluderas till varierande grad om de ger sig hän åt känslouttryck enligt normen kvinna, eftersom detta skulle accentuera icke-tillhörighet till den manliga kulturen vid en teknisk högskola.

Om kursvärderingar i allmänhet

Utvärdering är ett sätt att förstå undervisningens effekter på studenternas lärande, menar Ramsden (2003). Genom att utvärdera en undervisningssituation får läraren möjlighet att reflektera över vad som behöver göras för att underlätta för studentens lärande.

Systemet med att studenter utvärderar undervisningen är ursprungligen nordamerikanskt men har spridits över världens högskolor och blivit en naturlig del av lärarens arbete och verksamhet. Systemet med kursutvärderingar har också blivit föremål för flera studier, t.ex. Marsh (1984), Marsh (2007), Nasser och Fresko (2002), och Tozoglu (2006). Det har vidare kopplingar till en marknadssyn på utbildning där konsumenterna, d.v.s. studenterna, anses ha en legitim rätt att utvärdera insatsen hos leverantören (Biesta, 2010).

Ett kursutvärderingssystem bör ta tillvara studenternas åsikter om hur de har upplevt de kurser som har skapats för dem, menar Bowden och Marton (1998). Studenternas åsikter gör det möjligt för läraren att arbeta vidare och utveckla kurserna. Här menar Borell, med utgångspunkt i bl.a. Ramsden, att för att kunna tolka utvärderingarna och omsätta fynden i pedagogiskt lärande behövs en förmåga att analysera och reflektera kring pedagogik och lärande (Borell, 2008). En lärare måste vara uppmärksam på vad och hur studenterna vid varje tillfälle förstår undervisningens innehåll, men också kunna tolka de signaler som han eller hon fångar upp för att kunna hjälpa studenterna att nå lärandemålen (Ramsden, 2003).

Mycket av det som har skrivits om kursvärderingar handlar om påverkan på den enskilde läraren (Piccinin, 1999, Marsh, 1984). Mindre finns skrivet om hur den organisation som läraren ingår i tar till vara den information som kursvärderingarna genererar. Här utgör Kember (2002) ett undantag då han och hans medarbetare visar att kvaliteten på undervisningen vid ett universitet i Hong Kong inte påverkades alls efter att kursvärderingarna blivit obligatoriska.

Sedan 1960-talet finns det i Sverige en tradition att studenter vid högskoleutbildningar ska utvärdera de kurser som de har gått. Genom kursvärderingar ges studenten möjlighet att uttrycka sin åsikt om kursen, att få möjlighet att förändra en kurs som inte är bra. Läraren får, på detta sätt underlag för att vidareutveckla sin kurs, men även kommentarer på sig själv som lärare.

På svenska högskolor och universitet utvärderas regelbundet varje kurs och delkurs, i enlighet med riktlinjer i Högskoleförordningen. Studenternas synpunkter utgör oftast den allra viktigaste delen av kursutvärderingarna. Vad

som inte är tydliggjort genom högskoleförordningen är vilket syfte dessa utvärderingar har, hur de ska användas, förutom att de skall erbjuda studenterna en möjlighet att kommentera sina kurser. Utvärderingarnas resultat görs avslutningsvis på olika sätt är synliga för studenterna men också för andra intresserade.

Även om syftet med kursutvärderingar är att förbättra kvaliteten på undervisningen så pekar Roxå och Mårtensson (2010) på att kursvärderingar inte helt enkelt kan användas som redskap för utveckling. Det är inte självklart att ett gott omdöme från studenterna är liktydigt med en bra kurs. Kursvärderingarna måste tolkas mot bakgrund av den kontext de uppkommit i. Det finns olika faktorer som spelar in vad gäller hur studenterna värderar sina kurser. Olika studier pekar på att studenter har en tendens att favorisera lärare av samma kön som de själva (Centra och Gaubatz, 2000, Sprague och Massoni, 2005). Andra studier visar att mindre studentgrupper på högre nivå tenderar att ge bättre omdömen om sina kurser än större studentgrupper på lägre utbildningsnivå (Kwan, 1999). Det finns också studier som visar att studenternas djup- respektive ytinriktning inverkar på deras utvärdering av kursen (Campbell, Smith, Boulton-Lewis, Brownlee, Burnett, Carrington, Purdie, 2001).

I många av de studier om kursutvärderingar som har gjorts har inte lärarens perspektiv varit fokus för intresse. Så tidigt som i en studie från 1984 frågar sig Marsh varför universiteten fortsätter att samla in demoraliserande feedback om lärare utan att upprätta program för att förbättra undervisningen. Piccinin (1999) pekar på att enbart resultat från kursvärderingar inte räcker för att undervisningen ska utvecklas. Andra kompletterande insatser behövs också, såsom stöd för läraren ifråga.

Från LTH kommer en studie av Svensson, Fridh, Hankala-Janiec och Bertacchi Uvo (2009) som pekar på att lärarens förhållningssätt till kursvärderingarna förändras med längden på undervisningserfarenheten. I denna studie tas också upp exempel på att kvinnliga lärare oftare än män får kommentarer gällande sin person, en observation med vidare stöd i litteraturen (Moore och Kuol, 2005, Sprague och Massoni, 2005).

Vidare så görs kursutvärderingar i en kontext där universitetslärares arbete på grund av andra faktorer har förändrats mycket. Högskoleverkets rapport *Frihetens pris – ett gränslöst arbete* från 2008 belyser de akademiska lärarnas arbetssituation vid svenska högskole- och universitetsinstitutioner i Sverige. Av rapporten framgår att många akademiska lärare och forskare känner sig frustrerade och stressade över sin arbetssituation. De upplever att de har en mycket stor arbetsbelastning. En bidragande orsak till detta är att

studentgrupperna under senare år har blivit större och att de tenderar att vara mer heterogena vad gäller förkunskaper. Att skifta mellan olika arbetsuppgifter uppges också vara en stressfaktor. Det finns också en skillnad mellan manliga och kvinnliga lärares arbetsituation i det att kvinnornas arbetsinsats minskar efter kl. 19.00 medan männen ofta fortsätter arbeta in på kvällen. En stor del av lärarna anser att studenternas ökande krav på tillgänglighet till läraren har gjort att arbetet har blivit mer stressande och mer svåröverskådligt eftersom arbetstiden därmed har blivit flytande och oklar (Högskoleverkets rapport, 2008).

I en artikel i Universitetsläraren från 2000 uttrycker SULF:s förbundsjurist Thomas Killhberg kritik mot den tyngd som studenternas uppfattningar av undervisning och lärare, ofta uttryckta i kursvärderingar, tillmäts vid tjänstetillsättningar. Killhberg menar att det får allt allvarigare konsekvenser för lärarna när studenternas påståenden i allt större utsträckning okritiskt tas som sanningar (Kåll, 2000).

Sett över tid har således kursvärderingar och kursutvärderingar institutionaliserats och blivit en del av universitetslärarens arbetsmiljö. Lärarna ansvarar för en undervisning och för kurser som i allt högre grad utvärderas på olika sätt, inte minst genom att studenter lämnar synpunkter på det som skett. Detta sker oftast anonymt och resultaten lagras och görs tillgängliga. Kursvärderingar och kursutvärderingar blir på detta sätt en faktor i en arbetsmiljö som på många sätt har blivit mer pressande och känslomässigt ansträngande för universitetslärarna.

Lunds Tekniska Högskola

Lunds Tekniska Högskola (LTH) har omkring 16 civilingenjörsprogram, 4 högskoleingenjörsprogram och 8 internationella mastersprogram. Vidare finns 18 institutioner, ca 1500 anställda och omkring 9600 studenter. Av de 1500 anställda är 68 % män. 89 % av professorerna och 71 % av doktoranderna är män. Forskning bedrivs inom samtliga ämnesområden.

Utbildningen är mestadels konstruerad i 5-årsprogram där studenterna läser en serie av kurser för att avsluta sin utbildning med ett examensarbete. De första tre årens kurser är i huvudsak obligatoriska och studenterna följer dessa i stabila grupperingar, eller klasser. Matematiken utgör grunden i samtliga utbildningsprogram, det är med matematiken som studenterna börjar sina studier för att efterhand läsa mer tillämpade ämnen. De lärare som undervisar

på de olika kurserna och utbildningsprogrammen är oftast samtidigt forskare. En stor del av lärarna har, eller har haft, en förankring inom industrin.

Att vara lärare på LTH

Att vara lärare är bara en av flera möjliga identiteter där identiteten som forskare är den som ger högst status och flest möjligheter. De som är lärare vid LTH har ofta utbildat sig på LTH, de har under utbildningen börjat som övningsassistenter, dvs. redan som doktorander, eller ännu tidigare, undervisat mindre grupper av studenter inom ramen för kurser som mer erfarna lärare ansvarar för. Efter avslutad utbildning har de fått möjlighet att delta i formella pedagogiska kurser. För att premiera framgångsrika lärare har LTH en utmärkelse som kallas ETP (Excellent Teaching Practitioner). Denna utmärkelse tilldelas lärare som medvetet och systematiskt utvecklar sin pedagogiska kompetens och sin undervisning (Olsson, Mårtensson och Roxå, 2010). Detta har medfört att undervisningsmeriter har blivit viktigare även om forskningsmeriterna fortfarande är viktigast vid anställning (Mårtensson, 2010).

Kursvärderingar på LTH

På LTH bedrivs dels operativ utvärdering (Andersson, R., Ahlberg, A., Roxå, T., 2012), som en del av undervisningen, dels rapporterande utvärdering där man efter avslutad kurs undersöker och dokumenterar hur det gick (Borell, 2008).

Den rapporterande utvärderingen sker genom bl.a. CEQ som är ett internationellt enkätinstrument som ursprungligen har tagits fram för att samla information om hur studenterna upplever sina samlade utbildningserfarenheter. Grundantagandet bakom CEQ är att akademiska kurser upplevs ha vissa karaktärsdrag som gör det mer sannolikt att deras studenter lär sig mer effektivt (djup-inriktat lärande). Om CEQ-frågorna besvaras så att de ger höga poäng vid sammanställningen så är det mer sannolikt att ett gott lärande stöds – och tvärtom. Därmed antas kvaliteten av studenternas lärande kunna mätas och styras. (Ramsden, 2003; Borell, 2008).

CEQ-frågorna är inte riktade mot konkreta situationer utan mot funktioner som bör tillgodoses av olika pedagogiska handlingar och processer. Systemet med kursutvärderingar genom CEQ etablerades vid LTH 2003. Systemet sker i sex steg:

- (1) Studenterna fyller i (oftast, men inte alltid i elektronisk form), formuläret Course Experience Questionnaire (CEQ).
- (2) Systemet transformerar automatiskt data till en arbetsrapport. Den omfattar alla svar från studenterna, antal registrerade studenter (fördelningen kvinnor/män) och andel godkända vid första tentamenstillfället, studenternas närvaro vid undervisningen samt andelen som har svarat på kursvärderingen. I detta steg av processen sorterar representanter för studentkåren bort fritextsvar som anses kränkande mot läraren.
- (3) Arbetsrapporten diskuteras därefter vid ett obligatoriskt sammanträde där ansvarig lärare, studentrepresentanter och programledare deltar.
- (4) Lärare, studentrepresentanter och programledare skriver, oberoende av varandra, korta kommentarer om mötet.
- (5) Statistiskt bearbetade data från kursutvärderingen och kommentarer från mötet utgör en slutrapport.
- (6) Slutrapporten publiceras elektroniskt via intranätet och skickas via e-mail till alla studenter som har gått den aktuella kursen och till prefekten för ansvarig institution. I slutrapporten finns inte fritextssvaren med.

CEQ utformades och utvecklades i Australien över en tioårsperiod, vilket ledde till att det finns flera olika versioner av CEQ. Vid LTH används en version med 25 frågor, som ursprungligen har utarbetats för den allmänna examensenkäten i Australien (Borell, 2008). Fem skalor används: God undervisning, Tydliga mål, Förståelseinriktad examination, Lämplig arbetsbelastning och Allmänna färdigheter. Utöver dessa fem skalor innehåller LTH-enkäten även två frågor som besvaras med fri text. Dessa frågor är: "Vad tycker du var det bästa med den här kursen?" respektive "Vad tycker du främst behöver förbättras?" Här finns det utrymme för studenterna att skriva det som de inte har fått plats med under övriga frågorna (Borell, 2008).

När CEQ introducerades år 2003 användes papperskopior som studenterna fick fylla i efter avslutad kurs. Som ett alternativ infördes efterhand webbenkäter och från och med hösten 2006 används så gott som enbart dessa. Svarefrekvensen har minskat i och med införandet av den webbaserade enkäten. I en studie från 2008 poängterar Borell m.fl. att det, fem år efter det att CEQ

introducerades vid LTH, uppmärksammades en nedgång av svarsfrekvensen men en ökning av längden på fritextsvaren (Borell, Andersson, Alveteg och Roxå, 2008). Två studier utförda vid LTH visar att en svarsfrekvens runt 35 % ger samma svarsmönster som vid drygt 90 % svarsfrekvens (Borell och Gudmundsson, 2009, Borell, Alveteg och Andersson, 2010).

Undersökningen

Urval

I denna undersökning deltog 14 lärare. Fem var kvinnor, nio var män. Vid urvalet eftersträvades en viss ämnesbredd och en könsfördelning som motsvarar den som finns på LTH som helhet. Kontakt togs med programledare för respektive program. Programledaren frågade lärarna om de var intresserade av att vara med i undersökningen, därefter bokades intervjuerna in.

Intervjuer

Intervjuerna genomfördes av den ena författaren, som i egenskap av lärare vid institutionen för psykologi, inte har någon direkt anknytning till LTH. En semistrukturerad intervjuguide, med möjlighet till individuella följdfrågor användes. Intervjuguiden kan ses i bilaga 1. Intervjupersonerna erbjöds välja plats för intervjusamtalen och alla utom en valde att komma till Genombrottets lokaler på LTH. Intervjuerna tog mellan 45 och 60 minuter. Samtliga intervjuer, utom två, spelades in med Mp3-spelare. Anledningen till att dessa båda intervjuer inte spelades in var intervjupersonernas önskemål om att inte bli inspelade. Intervjuerna har renskrivits och analyserats först enskilt och därefter tillsammans av författarna till denna rapport. Teman identifierade under analysfasen utgör grund för resultat och diskussion.

LTH-lärares upplevelser av kursvärderingar

Detta avsnitt bygger på de upplevelser som lärarna vid LTH berättade om och inleds med en kort sammanfattning. Därefter diskuteras hur de intervjuade lärarna uppfattade kulturen vid LTH och de sociala sammanhang (institutioner och avdelningar) de är verksamma i.

Sammanfattning av intervjuerna

Av intervjuerna framgick att reaktioner och synpunkter från studenterna är väldigt betydelsefulla för de intervjuade lärarna. Flera av intervjupersonerna berättade att de, förutom CEQ, använder egna kursvärderingar, både efter avslutad kurs och under pågående kurs. Det är tydligt att kursvärderingarna ger lärarna en bekräftelse på att de duger som lärare, något de behöver i sin verksamhet som lärare. Flera tog upp att de har ändrat sin pedagogik, eller kursens innehåll, efter kursvärderingar. De intervjuade lärarna menade att de genom kursvärderingarna kan skapa en relation med studenterna. Särskilt viktigt blir de kommentarer som studenterna ger i de s.k. fritextsvaren i kursvärderingarna. Fritextsvaren gör att läraren kan lära känna sina studenter, förstå hur de tänker, få feedback på undervisningen och lärarrollen. Kursutvärderingarna tycks bidra i den process där läraren konstruerar sin professionella identitet. Av intervjuerna framkom även att kursutvärderingarna används som en kontroll på att allt är lugnt och att kursen fungerar som den ska. Om det inte är bra, så måste något göras. Det tycks vara viktigt att en sådan åtgärd snabbt sätts in innan det uppstår ett rykte bland studenterna om att kursen, och läraren, inte är bra nog. Det fanns även föreställningar om att kursutvärderingarna, och studenternas omdömen om läraren, är viktig i ett större sammanhang, t.ex. vid tjänstetillsättningar.

Av de intervjuer som gjordes framgick att det saknas diskussioner om kursutvärderingar i kollegiala sammanhang. Det saknas också dokumentering, och i den mån sådan finns så uppmärksammas den inte, vilket medverkar till att göra arbetet som lärare osynligt inom den formella organisationen.

LTH-kulturen

De aspekter av kulturen vid LTH som kom fram genom intervjuerna var att studenterna är duktiga och att både lärare och studenter ställer höga krav. Det ska vara svårt både att komma in på och studera vid LTH. Några av de intervjuade lärarna påpekade att de förväntas arbeta minst 80 timmar/vecka och gärna på helger i månaden. I intervjuerna uttrycktes en stolthet i att vara upptagen, arbeta hårt även på tider då andra kollegor var lediga. Det verkade som att detta var en norm för att nå framgång. Lärarna uttryckte också en stolthet över sina studenter som skolas in i denna strategi, blivande kollegor till lärarna, framgångsrika teknologer.

Lärarnas röster

Användande av CEQ. Alla, utom en av de intervjuade lärarna, svarade att de använder sig av CEQ vad gäller att utvärdera de kurser som de undervisar på. En av de manliga lärarna sade:

Jag tycker att det är viktigt med utvärderingar. Det är viktigt att få veta hur det har gått.

Den lärare som inte använde sig av CEQ berättade att hon pratade med sina studenter istället:

Då pratar jag direkt med dem. Så det, det är mycket med, mycket närmare. Det är så att jag har det och det och det har jag tänkt på, är det något annat som ni är intresserade av? (kvinna)

Vid en genomgång av intervjuerna blev det tydligt att det som var viktigast för de intervjuade lärarna var fritextsvaren. Det var de som upplevdes som intressantast att läsa och också många gånger det första som lärarna bläddrade fram i slutrapporten. Så här sade en av de manliga lärarna:

Jag tycker att fritextsvaren på CEQ är fantastiska att läsa. Fritextsvaren ger inblick i deras själsliv. De säger aldrig detta till en, någonsin, både positiva och negativa saker. Fritextsvaren ger en inblick i vad de egentligen tycker. Ibland får man veta saker om dem. Man får veta hur de mår och då kan man hjälpa och stödja den personen om man kan identifiera den.

En annan lärare menade att fritextsvaren ger honom något utöver det som den övriga analysen ger:

Jag menar att man inte har någon glädje av alla svaren för man kan inte ta in dem. Jag tror inte på denna noggranna analys, alla dessa samband, man blir inte klokare av dem. (man)

Andra kursvärderingar. Flera av de intervjuade lärarna gör andra utvärderingar också, som ett komplement till CEQ. Ett exempel på det är den kvinnliga lärare som sade:

Jag gör också operativa utvärderingar under kursen. Jag tycker att det är viktigt med förändringar under kursens gång.

En annan intervjuperson berättade att det är den låga svarsfrekvensen på CEQ som gör att han gör, och alltid har gjort, egna kursutvärderingar. Anledningen till att göra kursutvärderingar är, enligt denne lärare, att få ett kvitto på hur kursen har varit:

Jag gör egna utvärderingar också eftersom det är låg svarsfrekvens på CEQ. Man får ingen credit för höga omdömen. Det är ju ingen som ser utom en själv. Kursutvärderingen är ett kvitto på hur kursen har varit. (man)

Kursvärderingarnas betydelse. Majoriteten av de intervjuade lärarna ansåg att det var viktigt att studenterna gör kursvärderingar efter varje kurs. Kursvärderingarna kan göras i någon form, helst både som operativa värderingar under pågående kurs och som kursvärderingar efter avslutad delkurs/kurs. Så här sade en lärare som använde sig av operativa utvärderingar:

Jag tycker att det är viktigt med utvärderingar. Det är viktigt att få veta hur det har gått. Det får man inte annars. Man vill veta rent insatsmässigt för lärarens del. Jag gör det för att jag vill hålla förändringsarbetet igång. Jag gör inte någon annan utvärdering men jag tycker att de operativa utvärderingarna fungerar bra. Jag brukar stämna av efter 2-3 veckor. Fråga studenterna hur det funkar, vad har de saknat? Är det något de vill ha mer av? (man)

I intervjuerna påpekades det också hur viktigt det var att göra kursvärderingar för att kunna få ta del av den kritik och de synpunkter som finns bland studenterna. Framförallt menade man att den negativa kritiken som studenterna har inte hade kommit fram om det inte hade gjorts kursvärderingar. En av intervjupersonerna menade att:

Jag tror att utan det (kursvärderingssystemet) så hade man inte nåtts av negativ kritik. Dom här kontakterna med dom som är positiva hade man ju haft ändå, och känt att något gick fram och så där. Och så hade man väl fått, vissa grejor. Som kritik. (man)

Många ansåg att det fanns brister med CEQ, även om de använde sig av detta system. De brister som upplevdes var framförallt den låga svarsfrekvensen i och med införandet av webbaserade enkäter, att vissa frågor var formulerade så att det upplevdes svårt att tolka svaren. Några av lärarna påtalade att de inte ansåg

att enkäten var anpassad efter förhållanden på svenska högskolor. Flera av lärarna kompletterade CEQ med egna enkäter.

En lärare jämförde resultaten från CEQ med resultaten från sina egna utvärderingar:

Jag tycker det är stor skillnad mellan CEQ och mina egna utvärderingar, de omdömen man får på CEQ är generellt lägre och svarsfrekvensen är lägre. Jag har högre svarsfrekvens på mina egna enkäter vilket kan bero på att jag brukar göra dem i samband med sista föreläsningen eller i samband med den sista skriftliga duggan. Jag tror att det blir bättre omdömen när läraren är med kursutvärderingen. Det är lättare att ge sämre omdömen när man gör utvärderingen helt anonymt via nätet. (man)

Kursvärderingars olika funktioner. Det var tydligt att kursvärderingarna fyllde olika funktioner för de intervjuade lärarna. En funktion var att utgöra en kontroll på att kursen hade fungerat så som läraren hade avsett att den skulle göra. Så här sade en av de intervjuade lärarna:

Syftet med kursutvärderingar är att förbättra kvaliteten på undervisningen. Genom att göra kursutvärderingar ska man försöka få fram vad som är bra, vad som är mindre bra och hur vi kan förändra så att det blir bra. (man)

Flera av de intervjuade lärarna använde kursvärderingarna som en kontroll på att kursen hade den kvaliteten som den hade avsett att ha. Ett exempel på detta är den lärare som menade:

Kursutvärderingar är en naturlig del av verksamheten. Det väcker inga känslor överhuvudtaget. Syftet med kursutvärderingar är att förbättra kvaliteten på undervisningen. (man)

En annan funktion som kursvärderingarna tycktes ha för de intervjuade lärarna var att ge en bekräftelse på hur de fungerade som lärare i sin lärarroll. Det var tydligt att det för många var det enda sättet man upplevde sig få bekräftelse på att göra något bra, eller duga som lärare.

Ja, det är ju mer att man kan, man får en bekräftelse på att det var, om man får en utvärdering år från år och den visar ungefär samma sak så har man inte varit helt ute och cyklat i sin bedömning av kursen. (man)

Det fanns också lärare som påtalade hur viktigt det var med feedback från studenterna. En av dem var denne lärare som menade att det var viktigt att få bekräftelse både från utvärderingar och från den direkta interaktionen med studenterna:

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

Det var uppenbart att för vissa av intervjupersonerna tycktes kursvärderingarna fylla funktionen av att skapa en relation med studenterna. Detta var något som dessa lärare strävade efter och som de menade att de kunde få just genom fritextsvaren i kursvärderingen. Därför var kursvärderingarna så viktiga, menade de. En av intervjupersonerna sade:

Jag vill veta vad studenterna tycker. Studenterna ska tycka att kursen är bra. Jag vill att de ska gilla det jag gör och ge återkoppling till mig. Jag tycker att fritextsvaren på CEQ är fantastiska att läsa. (man)

Känslor i samband med kursvärderingar. Bland intervjuerna fanns det olika strategier att ta upp känslor i samband med kursvärderingar från studenterna. Hälften av lärarna tog upp känslor som de upplevde genom den kritik som de fick i studenternas utvärderingar. En av dessa lärare berättade om upplevelser av stress i samband med kursvärderingar från studenterna:

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

Det var tydligt att dessa lärare tog studenternas kritik personligen och att det väckte känslor hos dem:

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

Ett annat exempel är denne lärare som sätter negativa omdömen från studenter i relation till positiva när han besvarar hur han upplever det att få negativa kommentarer från studenterna:

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

En annan strategi var att prata om känslorna i samband med negativ kritik men samtidigt inte se det som kritik riktad mot den egna personen. För dessa lärare handlade det snarare om att försöka få reda på vad som inte hade fungerat så att kursen kunde förbättras:

Ja, det känns ju inte bra, på det viset att man ju anstränger sig för att det ska vara en bra kurs. Om man då misslyckas med det så är det ju klart att man blir besviken. Men jag tycker nog inte att jag själv tar det så personligt, på det viset att jag skulle deppa ner mig för det. (man)

Andra menade att de inte hade några känslor eftersom de inte tog åsikterna personligen, utan som kritik rörande kursen. Så här sade exempelvis en av de intervjuade lärarna:

Jag känner inte, är det kritik känner jag inte att den direkt är riktad till mig. Sedan kan jag tänka att, va fan, i år har vi verkligen försökt och fixa det och ändå har det liksom inte gått igenom riktigt, konstigt liksom. (kvinna)

Vissa lärare menade att de inte hade några upplevelser av att ha fått negativ kritik. De valde istället att diskutera hur de kände det att få positiv kritik:

Alltså jag brukar för det mesta få positiv kritik och det är naturligtvis väldigt roligt. Sedan kan det vara negativ, någon som säger att föreläsaren är rörig och värdelös. Men man kan säga att eftersom jag får så mycket positiv kritik, om det är sju andra som säger att föreläsaren är inspirerande och det kommer en som säger att han är tråkig så...det. Ja, jag bryr mig inte så mycket om det. I och med att det är så många andra som inte tycker att jag är tråkig eller vad de nu säger. Eh, så det är ju, i och med att jag mest får positiv kritik, det är ju roligt. Ja, inspirerande. (man)

Andra var väldigt tydliga med att kursutvärderingar har en funktion för kursen och inte väcker några känslor överhuvudtaget:

Jag ser kursutvärderingarna som en naturlig del av verksamheten. Det väcker inga känslor överhuvudtaget.(man)

Hantering av känslor. I intervjuerna ses olika strategier för att hantera de omdömen som studenterna ger i samband med kursvärderingarna. Det var långt ifrån samtliga intervjuade lärare som talade om att de upplevde känslor när de tog del av kursvärderingarna. Men de som pratade om det berättade om känslor i samband med läsning av fritextsvaren i CEQ. Merparten av dem som talade om sina känslor nämnde att de sökte upp någon att prata med. Oftast var det en kollega. Så här sade en av dem:

Suck, ja, genom att prata om det med så många som möjligt, med min familj och med mina kollegor. Sedan var det ju skönt när jag jobbade med någon annan så kunde jag visa honom detta: ”Du hade väl sagt till mig om du hade upplevt mig så här?” För man blir till slut osäker – ja, kanske han har rätt, eller alla andra har kanske fel. Vad vet jag? Sådana tankar kommer alltid. Så att det... Men fortfarande är det med viss oro som man bläddrar fram de här...(kvinna)

Samtidigt tog intervjupersonerna upp det problematiska i vad man upplevde att man kunde prata med kollegor om. Det var inte självklart att man kunde gå till sina kollegor och vara öppen med de känslor man faktiskt upplevde. Så här berättade en av intervjupersonerna om hur hon hanterade en upplevelse som innebar kritiska omdömen från studenterna som tog henne hårt:

Så jag gick väl till dom och, alltså inte så här: Nu ska vi ha ett möte! utan jag snubblade över dom i korridoren och sa: ”jaha, skit! Det här är inte roligt.” Men dom kan jag prata med. ... Men alltså inte ens inför dom tror jag att jag alltid kan säga... Jag skulle inte riktigt kunna säga hur hårt det tog mig invärtes liksom. Jag kunde säga: ”det här var inte kul alls, jag som hade sådana ambitioner och så blev det inte bra. Och hur ska jag göra nu?” (kvinna)

Det fanns andra sätt att hantera känslorna på. Ett exempel är denne manlige lärare som berättar hur han brukar göra när han får kommentarer som på något sätt berör honom:

Någonstans måste uttrycket hamna. Detta hanterar jag genom att jag cyklar. Jag cyklar hem. Att cykla är ett bra sätt att bli av med stress. (man)

För andra lärare handlade det mer om att negligera känslorna och inrikta sig på att agera. En lärare uttryckte sig på detta sätt:

Då får man ju ta reda på vad det handlar om i den här undersökningen, jag kan inte säga något exempel nu, men då kan man ju förbättra den grejen som de tycker är fel. (man)

Berättelser i samband med kursvärderingar. Intervjupersonerna ombads berätta en historia som handlade om upplevelser i samband med kursutvärderingar. De allra flesta berättade historier som handlade om någon annan, en kollega, en gästlärare, en övningsassistent, som hade fått dåliga kursutvärderingar och hur detta hade hanteras. Ett exempel på detta är denne lärares berättelse:

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

Bland det fåtal som berättade en självupplevd historia om kursvärderingar fanns denna lärare som berättade denna historia om hur hon upplevde det att vi upprepade tillfällena få kritik från en student:

Ja, alltså, jag upptäckte, det var i en kursutvärdering i ettan, att det var väldigt, det var någon som var väldigt uppretad på mig, att jag var väldigt dålig. Annars har jag väldigt bra kursutvärderingar, jag undervisar i ett ämne som de flesta är intresserade av. Men den här personen var uppriktigt uppretad på mig. Det var mycket obehagligt. Jag blev väldigt ledsen... Och sedan upprepade det ju sig. Och mycket riktigt så var jag faktiskt den sämsta läraren igen på hela LTH, och jag visste ingenting. Jag tog mycket illa vid mig och hade liksom inget forum att ta upp det här i någonstans heller. (kvinna)

Kursvärderingars inverkan på lärarrollen. Ungefär hälften av de intervjuade lärarna menar att de har påverkats i sin lärarroll av studenternas synpunkter. Så här sade en av lärarna:

Alltså hade det inte varit den här kritiken i fritextsvaren från början så hade vi ju inte gjort den här kursförändringen (man)

Det var inte så vanligt att lärarna hade ändrat sin pedagogik eller kursens innehåll men det förekom att man hade bytt litteratur, satt in respektive tagit bort föreläsningar som en konsekvens av studenternas synpunkter. Ett exempel är denna lärare:

Ändrat kursen har jag gjort. Att jag hade tänkt någonting men till slut visade det sig att dom ville ha något annat. Så det har jag gjort. (kvinna)

Det fanns också tankar om att kursvärderingarna i sig inte har haft så stor betydelse utan att det istället är interaktionen med studenterna och den feedback man får direkt genom kontakten med dem som har lett till en utveckling av lärarrollen:

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

Analys och diskussion

Analysen fokuserar på de intervjuade lärarna mot bakgrund av de teoretiska referensramar som har skisserats inledningsvis. Diskussionen utgår från den kontext läraren befinner sig i på LTH, i relation till ledning, kollegor på avdelning/institution och till studenter.

Normer för lärare och lärarrollen

Av de intervjuer som har gjorts framgår att lärarna använder sig av kursvärderingar mestadels för att kontrollera att allt är som det ska. Det är en norm att lärare ska använda sig av kursvärderingar och detta ifrågasätts inte av de intervjuade lärarna. Det är egentligen bara en av dem som explicit säger att hon inte använder sig av kursvärderingar utan att hon istället pratar med sina studenter. Kursvärderingar och slutrapporter är inte heller något som diskuteras i större sammanhang på institutionerna. Utöver de slutrapporter som diskuteras i den lilla gruppen som arbetar med kursen ifråga så tycks man inte prata om de värderingar som kurser och enskilda lärare har fått. Intrycket som ges är att undervisningen vid LTH inte behöver nagelfaras på samma sätt som de forskningsrapporter som lärarna också arbetar med.

Det framgår av intervjuerna att det är fritextsvaren som är det viktigaste och det som lärarna har störst behållning av att läsa. Läraren försöker genom dessa kommentarer förstå hur studenterna tänker, inte så mycket i relation till ämnet utan snarare i relation till läraren. Det är i detta sammanhang som läraren får bekräftelse som lärare och det är också där som han/hon i relation till studenterna blir synlig som lärare. Det är påtagligt hur mycket energi som de enskilda lärarna investerar i mötet med studenterna då de försöker tolka tankar och känslor. Härigenom tycks fritextsvaren bli en genväg för att nå studenterna och få bekräftelse på den egna lärarrollen.

I de berättelser om kritik från studenterna så finns det historier om *den andra*, lärare som har misslyckats, som har fått negativa synpunkter från studenterna och som kanske har gett upp. Denna andre lärare blir till en motbild och en hotbild som används för att konstruera bilden av sig själv som den gode läraren, den som lyckas skapa en god relation, som får positiv bekräftelse från studenter och som genomför bra kurser. Berättelser om lärare som har fått negativ kritik finns med som en ständig påminnelse om ett närvarande hot, något som skulle kunna drabba också den gode läraren. De lärare som förmedlade berättelser om negativa synpunkter från studenternas

kursvärderingar berättade också om en kvarlevande känsla av att detta skulle kunna hända igen, något som påverkade självkänsla och självförtroende. I detta sammanhang är det viktigt att notera att lärarrollen konstrueras på en arena där läraren genom kursvärderingarna blir synlig för alla. Det privata lärarrummet har öppnats upp till allmän beskådan. Om man inte lyckas, eller utsätts för kritik så står man där med skammen, ensam och utsatt. Ensam och ofta utan stöd från kollegorna. Skamkänslan är svår att bära i en kultur som premierar lyckade prestationer och framgångar.

Även studenterna blir till *den andra*, någon att projicera förklaringar och känslor på. Det är tydligt hur flera av lärarna intensivt försöker avläsa studenternas känslor, för att på så sätt förstå dem och deras reaktioner på det som läraren förmedlar på seminarier och föreläsningar. Det är sannolikt ofrånkomligt att detta sökande efter förståelse också innebär projektion från lärarens sida; på samma sätt som studenterna sannolikt projicerar sina föreställningar på läraren, inte minst i kursvärderingarna.

Det finns tydliga normer för hur studenterna ska vara och hur de socialiseras in i dessa normer. En sådan norm är att studenter vid tekniska högskolor och färdiga civilingenjörer oftast är män, formade för en manlig kultur. Kvinnorna får därmed svårigheter att konstruera sina positioner. Dessa normer finns även för lärarna vid LTH. Det tycks finnas en norm som säger att en bra lärare är av manligt kön och har, eller har haft, en del av sin verksamhet inom industrin. Normen för lärare tycks var nära kopplad till forskningen, en bra och framgångsrik forskare kan vara en bra lärare. Hur bra forskning går till diskuteras ofta i anslutning till projekt och publicering. Men det saknas en kollegial norm för hur bra undervisning går till eller hur den ser ut. Undervisningen är därmed den osynliga delen av lärarens verksamhet. Detta gör att lärarrollen förminskas och får mindre utrymme i det relationella sammanhanget. Därför blir det extra viktigt för läraren att få veta vad studenterna tycker inte bara om undervisningen utan också om henne eller honom som lärare. Enbart genom kursvärderingar, eller direkt interaktion med studenter, kan läraren få veta om han/hon är en bra lärare eller inte. I själva verket är denna relation den enda verkliga relationen där en professionell identitet som lärare kan konstrueras.

Syftet med kurserna är att socialisera in studenter i ämnet och i ingenjörnsrollen. Efter att ha börjat som studenter kommer de att bli teknologer och så småningom civilingenjörer. *Hur* detta egentligen går till, och vilka förebilder som lärarna utgör, problematiseras inte av lärarna i diskussionen kring kursvärderingarna. Sannolikt innebär detta att kursernas övergripande

syfte som verktyg för utveckling och socialisering av nya ingenjörer inte diskuteras alls i relation till kursvärderingarna.

Sociokulturellt sammanhang

I den diskurs som lärarna verkar i är det tydligt att undervisningen ska fungera friktionsfritt. Undervisningens syfte är att producera nya teknologer, säkra rekryteringen till den härskande praktiken, forskningen, men inte belasta den. Forskningen är det viktiga, det är forskningsmeriterna som premieras högst, inte undervisningsmeriterna. Ändå arbetar lärarna hårt för att vidmakthålla standarden på sina kurser. Det är uppenbarligen viktigt att ge kurser som motsvarar studenternas tankar om studier vid LTH. Ryktet om en bra kurs och en bra lärare ska upprätthållas.

Det är också ett ensamt arbete där den enskilde läraren enbart kan spegla sig i studenternas ögon. Det verkar inte finnas stöd vare sig från organisation, studierektor, prefekt eller i många fall ens från kursansvarig. Lärarens arbete hamnar i ett socialt vakuum. I denna diskurs finns det inte något meningsskapande socialt kommunikationssammanhang kring undervisningen. Det finns inget forum där den enskilde lärarens förslag och idéer kan diskuteras eller där resultaten från kurserna vad gäller genomströmning, kursutvärderingar, tentasvar m.m. diskuteras. Däremot kan den enskilde läraren få respons vid de tillfällen då undervisningen blir ett problem och kursutvärderingarna blir negativa. Om så sker påbjuder kulturen att de inblandade agerar, löser situationen, de känslor som detta eventuellt inbegriper efterfrågas inte och inget forum finns heller där dessa kan bearbetas. Ett undantag här utgörs av de lärare som har ett eget nätverk, ofta utanför institutionen, ett nätverk som de själva har skapat.

Maktperspektiv

Enligt en gängse uppfattning har lärarna stor makt att utforma sin undervisning och sina examinationsformer som de vill i enlighet med lärandemålen. Men om det uppstår problem kan denna makt omedelbart tas ifrån dem.

Foucault (2006) och Asplund (1987a; 1987b) för fram ett annat perspektiv på makt. De menar att makt har att göra med vem som kontrollerar responsen. Vem är det som betraktar vem? I en undervisningssituation är det läraren som sänder och studenterna som har kontroll över responsen. Studenterna har total kontroll över hur de svarar på lärarens signaler, om de ska engagera sig eller förhålla sig passiva. De har därmed makten över responsen

och läraren som blir denna makts objekt måste avläsa och iakttä hur studenterna förhåller sig till hans eller hennes signaler. Egentligen är det läraren som har makten över kurserna. Bara han eller hon vet hur det är tänkt och vad kursen ska innehålla och hur examinationen skall se ut och rättas. Men i och med att det har konstruerats mätinstrument för att observera själva undervisningen så glider makten från läraren till studenterna och till än vidare cirklar via de mätinstrument som dokumenterar undervisningen. Kursutvärderingarna är ett exempel på sådana mätinstrument, i LTH:s fall CEQ.

Därmed kommer makten att flyttas från läraren till andra instanser som med hjälp av kursutvärderingarna därmed kan disciplinera lärarna. När undervisningen inte fungerar kommer den undervisande läraren att klandras eftersom han eller hon formellt har makt, ansvar och därmed också skuld om det inte fungerar. I det alternativa perspektivet ligger makten istället hos dem som anser sig veta hur undervisning ska vara och gå till och som numera har tillgång till information om hur undervisningen bedrivits. Idag har i stort sett alla inblandade möjligheter att föra fram åsikter om detta. Även om ingen i praktiken använder sig av detta maktinstrument så kommer hotet att den en dag realiserar ändå att vila över den vardagliga praktiken och över lärarna. Den enskilde läraren har fortfarande makten över sin kurs och kan göra de förändringar som han eller hon anser sig behöva göra, men han eller hon måste numera hela tiden utgå från att det som sker observeras och att detta *kan* komma att användas emot honom eller henne.

Genusperspektiv

Majoriteten av de anställda och studenterna vid LTH är män. Kvinnorna har svårt att få framskjutna positioner vid en institution som är en utpräglat manlig sfär. Trots att allt fler kvinnor idag söker sig till tekniska ämnen och vill arbeta inom teknologin och därmed balansen mellan män och kvinnor förändras så är det fortfarande flest manliga lärare och professorer vid LTH. Kvinnorna ställs inför en manligt dominerad diskurs där den rådande genusordningen och genusmönstren gör att kvinnorna måste prestera mycket bättre, vara mer framgångsrika både inom forskning och i undervisning är de manliga kollegorna. Hos de intervjuade kvinnorna verkar också rädslan för ryktesspridning via studenter vara mycket större än bland de intervjuade männen vid LTH. I en manligt dominerad social struktur blir kvinnor avvikare och därmed lättare offer för kritik och negativa synpunkter. I en manligt dominerad miljö med en historia där kvinnor är relativt nya på området finns

det djupt rotade föreställningar om hur en teknolog och en civilingenjör ska vara, se ut, tala och uppträda⁵. Dessa symboler gör det svårt för kvinnorna att komma till tals och förstärker ytterligare deras avvikarposition och därmed deras negativa identitet. Kraven på kvinnorna är därmed mer komplexa än kraven på männen.

Intervjuerna bekräftar detta perspektiv. Kvinnorna reagerar känslomässigt starkare på kursvärderingarna. De hamnar därmed i en situation när de måste välja mellan att uttrycka och hantera dessa känslor såsom lärare vid en teknisk högskola, dvs. med manliga strategier, eller såsom kvinnor, med åtföljande risk för att uppfattas som avvikare eller till och med att stigmatiseras som en som inte håller måttet. Denna känslomässiga spänning har med största sannolikhet effekter på de kvinnliga lärarnas professionella identitet och på deras möjligheter att agera i en kultur som av hävd är manlig. Vidare är det sannolikt att denna identitetsproblematik också är synlig för presumtiva studenter och då särskilt för kvinnliga gymnasieelever då de överväger var de vill studera vidare efter gymnasiet. En liknande problematik kommer dessutom att vara närvarande hos de kvinnor som under sina studier vid LTH, vare sig vid grundutbildning eller doktorandstudier, funderar på en vidare karriär inom LTH eller vid någon annan teknisk högskola.

⁵ I en undersökning gjord vid LTH (Sonesson och Torstensson, 2011) visas hur nya teknologer relaterar sin egen självbild till deras egen bild (stereotyp) av hur en teknolog egentligen ska vara. Det visar sig att både manliga och kvinnliga teknologers självbild avviker från bilden av en teknolog, men kvinnornas självbild avviker mer och tydligare.

Citat ur intervjuerna

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

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

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

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

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

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

”Jag ser kursutvärderingarna som en naturlig del av verksamheten. Det väcker inga känslor överhuvudtaget”. (manlig lärare)

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

”Jag ger mycket och jag har 100 % koll på allting som händer. Någon som skrattar där och varför skrattar de där, varför säger de det och varför

tittar den på fönstret och... Jag försöker, jag håller koll konstant och det blir... Jag blir helt slut efteråt, jag blir helt... Den dagen är det slut. Jag kan inte göra någonting. Jag gör bara något som behöver kropp". (kvinnlig lärare)

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

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

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

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

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

"Jag tycker att det är viktigt med utvärderingar. Det är viktigt att få veta hur det har gått. Det får man inte veta annars. Man vill veta rent insatsmässigt för lärarens del". (manlig lärare)

"Jag känner inte, är det kritik känner jag inte att den direkt är riktad till mig. Sedan kan jag tycka att, va fan, i år har vi verkligen försökt och fixa

det och ändå har det liksom inte gått igenom riktigt, konstigt liksom. Och då tycker jag att om vi nu fortsätter med sådana mer pratiga utvärderingar så tror jag att vi får reda på mer. Varför det inte funkar istället för bara att det inte funkar”. (kvinnlig lärare)

”Men kontentan var väl att jag kände att det var jag som var, liksom, var anklagad, höll jag på att säga, Det var inte läraren liksom, utan det blev mig personligen. Det är väldigt lätt att ta det personligen, det tror jag de flesta gör”. (kvinnlig lärare)

”Jag läser inte alla utan går direkt på fritextkommentarerna. Det är genom dom jag får kontakt med studenterna.” (manlig lärare)

Referenser

- Acker, J. (1992) Kvinnors och mäns liv och arbete. Stockholm
- Acker, J. (2007) Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organization. I: Elys, R.J., Foldy, M.G. och Scully, M. A. (eds) Reader In Gender, Work and Organization. Malden: Blackwell Publishing
- Alvesson, M. (2002) Understanding Organizational Culture. London: SAGE
- Ambjörnsson, F. (2004) I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer Stockholm: Ordfront
- Andersson, R., Ahlberg, A., Roxå, T. (2012) A summative quality assurance system isn't good enough for quality enhancement. Enhancing Learning and Teaching Through Student Feedback in Engineering. S. Nair, P. Arun and P. Mertova. Oxford, Chandos Publishing Ltd
- Angelöw, B. och Jonson, T. (1990) Introduktion till socialpsykologi Lund: Studentlitteratur
- Argyris, C. (1977) Doubleloop Learning in Organisations. Harvard Business Review
- Asplund, J. (1987) Det sociala livets elementära former. Göteborg, Bokförlaget Korpen
- Asplund, J. (1987) Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet, Bokförlaget Korpen
- Barlebo Wennerberg, S. (2009) Socialkonstruktivismen – positioner, problem och perspektiv Stockholm: Liber
- Bergström, M. (2009) Omsorg och genus – ur omsorgstagarnas och omsorgsgivarnas perspektiv. FoU Skåne, Skriftserie 2009:6
- Berner, B. (1996) Sakernas tillstånd. Tema T Rapport 41, Linköpings universitet
- Berner, B. (2003) (red) Vem tillhör tekniken? Kunskap och kön i teknikens värld. Lund: Arkiv
- Biesta, G. (2010) Good Education in an Age of measurement – ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm Publishers
- Blickenstaff, J. C. (2005) Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? Gender and Education. vol 17, no 4, October 2005, pp 369-386
- Bloch, C. (2008) Akademiens lunchrum – mys eller hierarki? I: Wettergren, Å., Starrin, B. och Lindgren, G. (2008) Det sociala livets emotionella grunder. Malmö: Liber AB

- Borell, J., Andersson, K, Alveteg, M. och Roxå, T. (2008) Vad kan vi lära oss efter fem år med CEQ? LTH:s 5:e pedagogiska inspirationskonferens, 23 oktober 2008, Lunds universitet, LTH, Genombrottet
- Borell, J. (2008) Course Experience Questionnaire och högskolepedagogik. Lunds Tekniska Högskola och Lunds universitet
- Borell, J. och Gudmundsson, A. (2009) Vad tycker de som inte har svarat på kursvärderingsenkäten? Utvecklingskonferensen 09, Lunds universitet. Lunds universitet
- Borell, J. Alveteg, M. och Andersson, K. (2010) Bortom de lämnade enkätsvaren. LTH:s 6:e Pedagogiska Inspirationskonferens, LTH, Genombrottet
- Bowden, J. och Marton, F. (1998) The University of Learning, Kogan Page
- Campbell, J., Smith, D., Boulton-Lewis, G., Brownlee, J., Burnett, P. C., Carrington, S., Purdie, N. (2001) Students' Perceptions of Teaching and Learning: the influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 7(2): 173 - 187
- Centra, J. och Gaubatz, N. (2000). "Is There Gender Bias in Student Evaluations of Teaching?" *Journal of Higher Education* 71(1): 17-33
- Conell, R. W. (2002) Om Genus. Stockholm; Bokförlaget Daidalos
- Edström, K. (2008) Doing course evaluation as if training matters most. *Higher Education Research Development*, 27(2):95-106
- Edvardsson Stiwne, E. (2009) The ethos of a study program – a barrier or a springboard for change? Proceedings of the 5th International CDIO Conference, Singapore Polytechnic, Singapore, June 7-10, 2009
- Ehn, B., och Löfgren, O. (2004) Hur blir man klok på universitetet? Lund: Studentlitteratur
- Elvin-Nowak, Y. och Thomsson, H. (2003) Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män. Stockholm: Bonniers förlag
- Foucault, M. (2006). Övervakning och straff "Surveillir et punir". Halmstad, Arkiv förlag
- Frykman, J. och Löfgren, O. (1979) Den kultiverade människan Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Haavind, H. (1985) Förändringar i förhållandet mellan kvinnor och män. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 6, 17-27
- Högskoleverkets rapport (2008) Frihetens pris – ett gränslöst arbete
- Johansson, T. (1996) Socialpsykologi och modernitet Lund: Studentlitteratur
- Johansson, T. (2004) Socialpsykologi Lund: Studentlitteratur

- Kember, D., Leung, D., Kwan, K. P. (2002) Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment och Evaluation in Higher Education* 27(5):411-425
- Kwan, K. P. (1999) How fair are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(2). 181-196
- Käll, K. (2000) Kränkta elever anmäler oftare lärare. *Universitetsläraren*, (9):5-6
- Marsh, H.W. (1984) Students evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential bias and utility. *Journal of Educational Psychology*, Vol 96, 707-754
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential bias and usefulness. *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. R. P. Perry and J. C. Smart, Springer: 319 – 283
- Mellström, U. (1999) *Män och deras maskiner*. Nora: Nya Doxa
- Moore, S. och Kuol, N. (2005). "Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching." *Teaching in Higher Education* 10(1): 57 - 73
- Mårtensson, K. (2010) Bedömning av pedagogisk kompetens på LTH. LTHs 6:e pedagogiska Inspirationskonferens, 15 december 2010
- Nasser, F. och Fresko, B. (2002). "Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching." *Assessment och Evaluation in Higher Education* 27(2): 187 -198
- Nathanson, D.L. (1992) *Shame and pride. Affect, sex and birth of the self*. New York: Norton & Co
- Olsson, T., Mårtensson, K. och Roxå, T. (2010). Pedagogical competence – a development perspective from Lund University. I Å. Ryegård, T. Olsson and K. Apelgren A Swedish perspective on Pedagogical Competence. Uppsala, Uppsala University
- Piccinin, S., Cristi, C. och McCoy, M. (1999) The Impact of Individual Consultation on Student Ratings of Teaching. *Int Journal of Academic Development*, 4(2):75-88
- Ramsden, P. (2003) *Learning to Teach in Higher Education* London, RoutledgeFalmer, 2nd ed.
- Roxå, T., och Mårtensson, K. (2010) Improving university teaching through student feedback – A critical investigation (draft)

- Sandahl, C., Falkenström, E. och von Knorring, M. (2010) Chef med känsla och förnuft. Om professionalism och etik i ledarskapet. Stockholm: Natur och Kultur
- Senge, P.M. (1990) The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization
- Smedler, A-C. och Drake, K. (2006) Identitet och kön, i Frisé, A. och Hwang, P. (red) Ungdomar och identitet. Stockholm: Natur och Kultur
- Sonesson, C. och Torstensson, A. (2011) Manliga och kvinnliga teknologers självbilder och deras stereotypbilder av teknologer. Lund, LTH/Genombrottet - Genuskursen
- Sprague, J. och Massoni, K. (2005). "Student Evaluations and Gendered Expectations: What We Can't Count Can Hurt Us." Sex Roles 53(11): 11/12
- Svensson, Å., Fridh, K, Hankala-Janiec, T., och Bertacchi Uvo, C. (2009) Kursutvärderingar ur ett genusperspektiv Lärande i LTH, Genombrottet, blad 5, mars 2009
- Tozoglu, D. (2006). Effects of Student Ratings Feedback on Instructional Practices, Teaching Effectiveness, and Student Motivation, Department of Educational Psychology and Learning Systems, The Florida State University
- Willig, C. (2001) Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and mind. Philadelphia: Open University Press
- Winther Jørgenson, M. och Philips, L. (2000) Diskursanalys som teori och metod Lund: Studentlitteratur
- Wulff, H. (ed) (2007) The Emotion. A Cultural reader. Oxford: Berg

Bilaga 1 Intervjuguide

Bakgrund

Utbildning

Antal år på institutionen/avdelningen

Position på institutionen/avdelningen

Annan verksamhet/erfarenhet

Om kursvärderingar

Kursvärderingar, CEQ och andra: hur använder du dem?

Berätta om en situation i samband med kursvärderingar som har betytt något för dig!

När du får tillbaka kursvärdringsformulären:

Vad tänker du?

Vad känner du?

Vad gör du?

Hur dokumenterar du?

Om positiva/negativa kursvärderingar:

Vad känner du?

Vad gör du av de känslor de väcker?

Hur dokumenterar du?

Talar du med någon: Om JA – vem/vilka? Hur?

Om NEJ – vad gör du istället?

Om undervisning

Hur har du ändrat undervisningen som ett resultat av kursvärderingar?

Hur påverkar kursvärderingarna hur du är som lärare?

Hur påverkade de din relation till studenterna?

Vad kan inverka på hur du är som lärare?

Hur är din relation till studenter, till andra på avdelningen/institutionen?

Vem/vilka brukar du tala med på institution/avdelning/ i andra sammanhang?

Kulturen och lärarrollen

Hur tror du att kulturen på LTH inverkar på hur du är som lärare?

Vad har format dig i din lärarroll?