

Vad kan vi lära oss efter fem år med CEQ?

J. Borell, K. Andersson, M. Alveteg och T. Roxå

Abstract—LTH:s policy för kvalitetsarbete kring grundutbildningen placerar studenternas lärande i fokus, och anger att den pedagogiska utvecklingen ska bygga på en väl-informerad dialogprocess. Enkäten CEQ används sedan hösten 2003 i stor omfattning som dataunderlag i kvalitetsarbetet. Under de första fem åren har stora mängder data samlats in, men inte särskilt många undersökningar gjorts på materialet. Vi har med hjälp av CEQ-data tittat på ett par olika övergripande frågor om den pedagogiska praktiken och om kvalitetsarbetet vid LTH. Vi redovisar följande: a) Tecken på en svag, övergripande utveckling av återkoppling till studenterna, b) En nedgång av svarsfrekvenser och en ökning av längden på fritextkommentarer vid övergång från pappersenkäter till webbenkäter, c) Mycket stor spridning av snittlängden på slutrapportskommentarer av programledare och studieråd mellan olika program, d) En liten minskning av LTH-studenternas upplevda arbetsbelastning. Sammantaget ser vi stora möjligheter för LTH och dess lärare att basera utvecklingsarbete på information från kursutvärderings-systemets datamängder.

Index Terms—CEQ, kursutvärdering, kvalitetssystem, utveckling

I. INLEDNING

LTH har sedan 2003 en policy för kvalitetsarbetet kring grundutbildningen (LTH, 2003). Dess centrala idéer är att studenternas lärande ska vara i fokus och att den pedagogiska utvecklingen ska bygga på en väl-informerad dialogprocess. Sedan hösten 2003 används Course Experience Questionnaire (CEQ) som obligatoriskt kursvärderingsinstrument för att samla in data till denna dialogprocess. Syftet med CEQ är att underlätta problematisering av kursdesign, pedagogik, lärarattityder mm (Ramsden, 2003). En påbjuden arbetsprocess finns också (LTH, 2004), där lärare och studenter både var för sig och tillsammans förväntas reflektera över utbildningskvaliteten. Detta är olika element som ingår i ett vidare system för kvalitetsutveckling av grundutbildningen vid LTH.

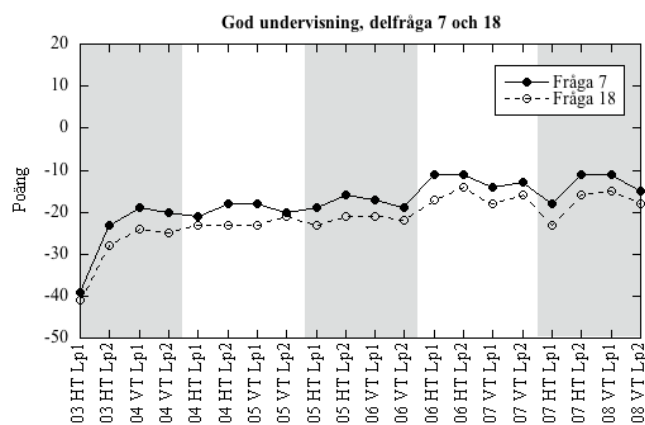
Under de fem läsår som gått sedan hösten 2003 har mängder av teknologer fyllt i massor av CEQ-enkäter och skrivit stora mängder kommentarer om kurser de läst. Lärare, studentrepresentanter och programledare har efter kurserna haft möten och skrivit sammanfattande kommentarer. Hittills har inte mycket gjorts för att systematiskt analysera de stora mängder data som samlats in. Med tanke på omfattningen av det arbete som läggs ned borde organisationen och dess medlemmar fråga sig: Fungerar systemet? Blir pedagogiken, och ytterst studenternas lärande, bättre?

I detta paper belyser vi några aspekter av dessa stora, komplexa frågor. Vi har gjort ett fåtal breda, övergripande undersökningar på det CEQ-material som producerats under de första fem åren. Vår förhoppning är att inspirera andra att

fortsätta använda CEQ-data för analyser på nivån utanför den enskilda kursen.

II. LITEN, LTH-ÖVERGRIPANDE FÖRBÄTTRING

Genom att titta på sammanställningar av CEQ-data från hela LTH kan man se vissa övergripande utvecklingstrender över åren. I undersökningar genomförda av LU:s utvärderingsenhet (2000 och 2005) visades bl.a. att studenterna vid LTH ansåg sig få bristfällig återkoppling på sina prestationer. I CEQ finns två frågor¹ som handlar om hur studenterna upplever återkoppling. LTH-medelvärden av CEQ-data² för obligatoriska kurser från åren 2003-2008 visar på en (svag) positiv trend beträffande just dessa två frågor (se figur 1). Det återstår att se ifall det senaste läsåret innebär ett trendbrott.



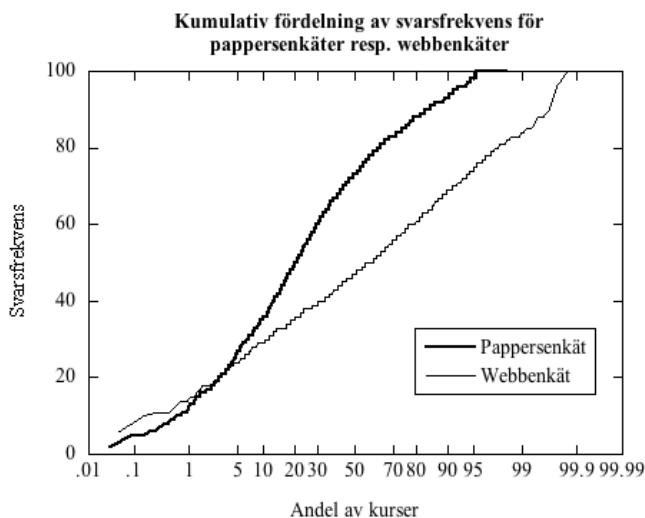
Figur 1. LTH:s medelvärden för fråga 7 och fråga 18 i CEQ för obligatoriska kurser från HT 2003 t o m VT 2008.

III. SVARFREKVENSER

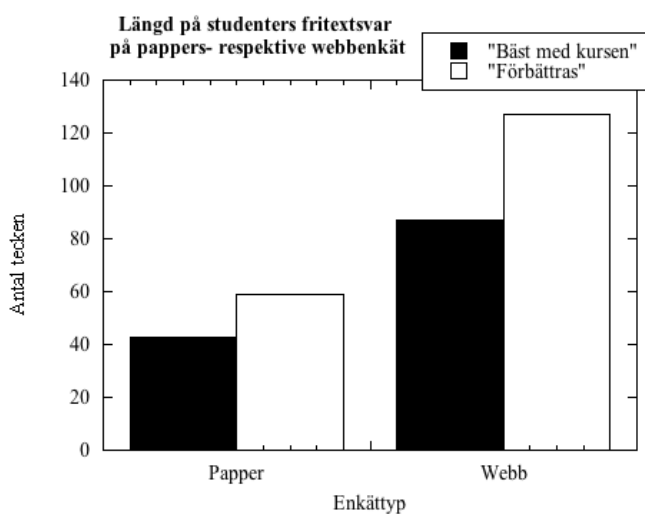
Vid starten 2003 användes endast pappersenkäter. Senare har webbenkäter införts, först som alternativ och från HT06 som huvudalternativ. Det har visat sig att svarsfrekvensen varierar med mediet (se figur 2). Höga svarsfrekvenser är eftersträvarvärt eftersom det ger representativa data. Höga svarsfrekvenser kan också tyda på att kvalitetsarbetet är trovärdigt i studenternas ögon och att de därför bidrar. Även om svarsfrekvensen är lägre för webbenkäterna så skriver studenterna längre fritextkommentarer vid webbenkäterna än vid pappersenkäterna (se figur 3). Längre kommentarer kan kanske innebära ett kvalitativt mer värdefullt material, vilket i så fall eventuellt kan anses kompensera för den lägre svarsfrekvensen. I vilket fall bör högre svarsfrekvenser eftersträvas genomgående.

¹ Fråga 7: "Under kursens gång har jag fått många värdefulla kommentarer på mina prestationer". Fråga 18: "Lärarna har oftast gett mig värdefulla upplysningar om hur mitt arbete har gått framåt".

² Se <http://www.ceq.lth.se/specialrapporter/>



Figur 2. Fördelning av svarsfrekvenser för webbenkäter respektive pappersenkäter.



Figur 3. Genomsnittlig längd av studenternas fritextkommentarer vid webbenkäter respektive pappersenkäter.

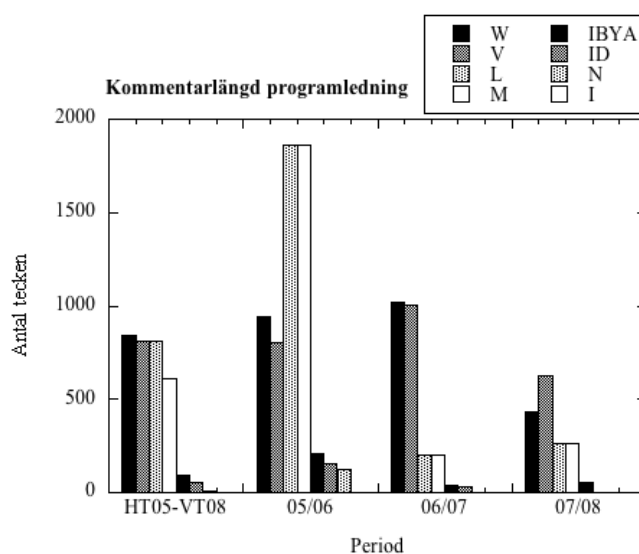
IV. PROGRAMLEDARNAS OCH STUDIERÅDENS ENGAGEMANG

I LTH:s policy för utvärdering av grundutbildning (LTH, 2003) anges att programledarna är ansvariga för att den rapporterade utvärderingen genomförs. Programledarna förväntas koordinera olika aktiviteter inom kursutvärderingsprocessen, tex kalla till och hålla i utvärderingsmöten. Därmed är programledarnas engagemang för kvalitetsarbetet viktigt för att systemet ska fungera effektivt. Kanske kan längden på kommentarerna i utvärderingsslutrapporterna säga något om kommentärförfattarnas engagemang. Om man för läsåren 05/06-07/08³ tar fram den genomsnittliga längden av kommentarerna skrivna av programledarna och av studieråden, ser man att det finns stor spridning mellan olika programledningar och olika studieråd (se figur 4 och 5).

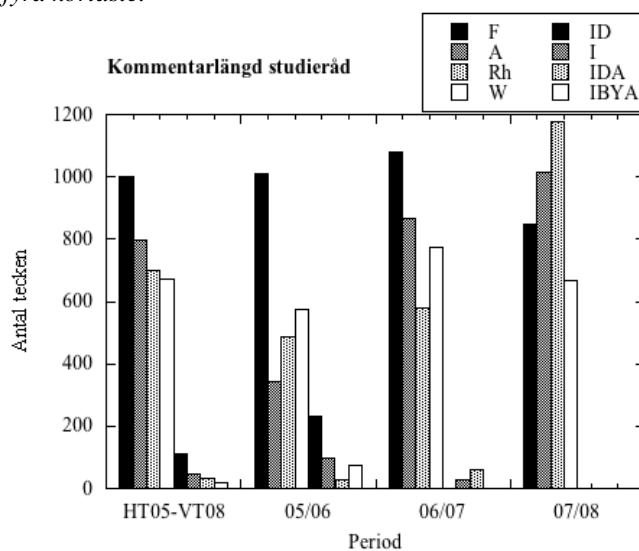
Engagemang betraktas rimligen som en kvalitet. Därför bör man vara försiktig med att mäta det i form av kvantitet (kommentarlängd). Det torde dock vara värdefullt för kvalitetsarbetet att genom slutrapporterna bevara och sända

vidare mer än några tiotal tecken. Varför skrivs ibland väldigt lite eller ingenting som slutrapportskommentarer?

En samkörning av fråga 26 i CEQ, som behandlar allmän nöjdhet med kursen, och hur långa kommentarer som skrivs tyder på att inget samband finns mellan studenternas nöjdhet och programledares respektive studieråds längd på kommentarer i slutrapporter (se figur 6 och 7). Detta är grova analyser. Undersökningar av innehållet i kommentarer, t ex försök till förklaringar eller konstruktiva ändringsförslag, kan sannolikt bidra med intressant information om hur organisationen tar sig an kurser vars studenter inte är särskilt nöjda respektive nöjda med kurskvaliteten.

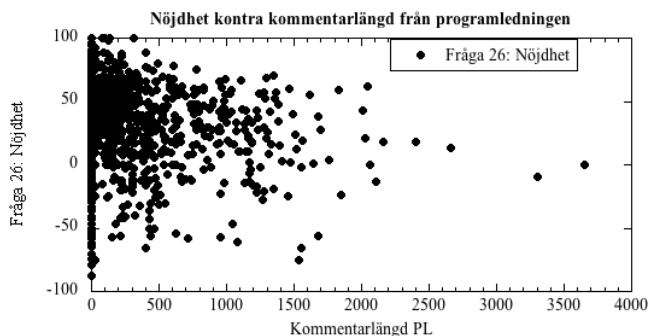


Figur 4. Genomsnittlig kommentarlängd (antal tecken) per programledare, läsåren 05/06-07/08, de fyra längsta och de fyra kortaste.

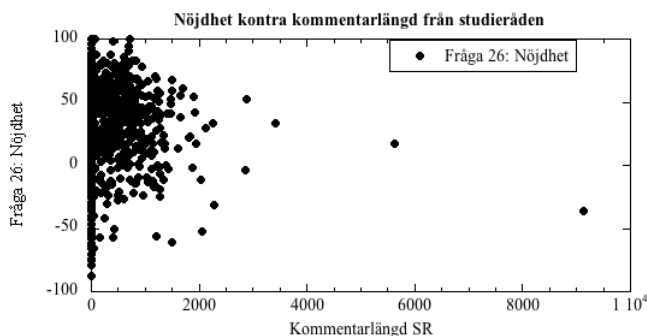


Figur 5. Genomsnittlig kommentarlängd (antal tecken) per studieråd, läsåren 05/06-07/08, de fyra längsta och de fyra kortaste.

³ För läsåret 07/08 ingår endast de tre första av fyra läsperioder.



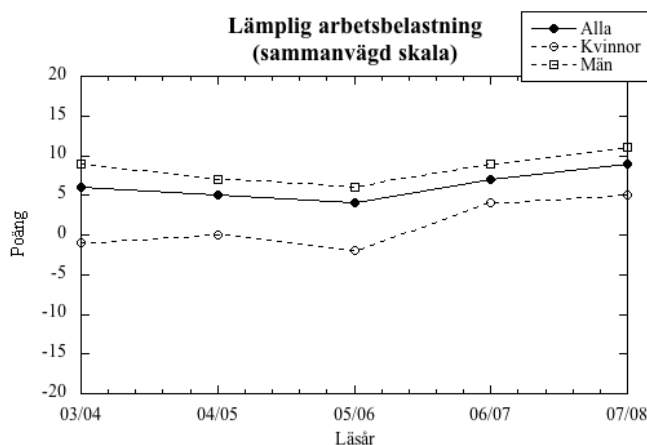
Figur 6 Samband mellan studenternas nöjdhet med kurser och programledarkommentarernas längd i slutrapporter, samtliga CEQ-mätningar vid LTH fr HT05 t o m VT Lp1 08.



Figur 7 Samband mellan studenternas nöjdhet med kurser och studierådskommentarernas längd i slutrapporter, samtliga CEQ-mätningar vid LTH fr HT05 t o m VT Lp1 08.

V. ARBETSBELASTNING

Studenternas upplevda arbetsbelastning är ett av de områden CEQ mäter. Sambandet mellan upplevd arbetsbelastning och kvalitet på lärande är väl belagt (Ramsden, 2003), men på detaljnivå kan det vara svårt att såväl mäta som styra. En del studenter som finner studierna meningsfulla och relevanta kan arbeta mycket och hårt utan att uppleva detta negativt. Andra upplever negativ stress redan vid förhållandevis få timmar, och har då en tendens att bli instrumentella i sitt lärande. De senare rapporterar bl.a. att studierna är mindre meningsfulla och relevanta, och att de har andra prioriteringar i livet (Kember, 2004).



Figur 8. Upplevd arbetsbelastning för LTH:s studenter per läsår 03/04-07/08.

Vid LTH ligger studenternas nedlagda arbetstid stabilt vid ca 40 timmar per vecka (Utvärderingsenheten, 2000 och 2005). Trots stabil faktisk arbetsbelastning så har den upplevda arbetsbelastningen för LTH:s studenter ur ett lärandeperspektiv blivit lämpligare (minskat något) sedan läsåret 03/04 (se figur 8). Förändringen är mer positiv för kvinnliga studenter än för manliga. Huruvida detta beror på förändringar i undervisningen eller på andra faktorer återstår att undersöka.

Kurslärare har ofta svårt att påverka de faktorer som bestämmer faktisk mängd arbete och kursstoff för studenterna. Dessa beror till stor del av kursplanen och läsperiodsupplägget, d.v.s. ett ansvar för programledare och utbildningsnämnder.

VI. SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER

Genom att studera CEQ-data som samlats in kan man generera intressanta och värdefulla hypoteser kring pedagogiken vid LTH. Det går också att använda CEQ-data tillsammans med andra källor, för att besvara existerande frågeställningar. Vi tror att LTH och dess lärare har mycket att vinna på ett utökad användande av den stora mängd data som samlats in.

Vi har visat några exempel på data och samband som står att finna bland allt det utvärderingsmaterial som producerats inom LTH:s rapporterade utvärdering sedan HT03. På LTH-nivå finns exempelvis en positiv trend beträffande studenternas upplevelser av återkoppling från lärare. Svansfrekvenser och omfattning av slutrapportskommentarer varierar mellan kurser, program och över tiden. Detta säger förmodligen intressanta saker om hur LTH:s utbildningar kan förbättras ytterligare.

Att jämföra olika kursers och ämnens CEQ-mätningar med varandra är inte oproblemiskt, bland annat eftersom det studerade systemet är så komplext. Å andra sidan utgör lärandet av att kunna ta sig an komplicerade system för att försöka förändra, förbättra eller optimera något av ett signum för civilingenjörsutbildningar. Därmed tillhör det rimligen vårt uppdrag som lärare på LTH att vi ställer oss frågor kring varför CEQ-resultaten ser ut som de gör. Några ytterligare exempel på intressanta frågor att försöka besvara med hjälp av de omfattande CEQ-data som hittills samlats in kan vara:

- Vilka är orsakerna till att vissa institutioner har lyckats få en (svag) positiv trend på vissa CEQ-skalar?
- Vad är orsaken till de stora skillnaderna i t ex nöjdhet mellan olika program?
- Varför kan ett utbildningsprogram ha en tydlig positiv trend i flera skalar när ingen direkt motsvarighet kan skönjas på institutionsnivå?
- Kan det finnas kulturella skillnader mellan olika studentgrupper och olika lärargrupper?
- Hur lång är tidsfördröjningen mellan en åtgärd i systemet till det att en förändring kan registreras i CEQ respektive i studieresultat?
- Kan vi veta vilken av alla våra åtgärder som gav effekt?

Vi rekommenderar LTH att se till att det är enkelt och tydligt för lärare och programledningar att komma åt databaserna med CEQ-data.

REFERENSER

- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload, *Studies in Higher Education*, 29 (2).
- LTH (2003). Policy för utvärdering av grundutbildning. Dnr LTH G219 1478/03.
- LTH (2004). Anvisningar för Rapportering kursutvärderingar inom civilingenjörs-, brandingenjörs- och industridesignutbildningarna vid LTH.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London, Routledge.
- Utvärderingsenheten (2000). *Studentbarometern 2000*. Utvärderingsenheten LU, Rapport nr 2000:209.
- Utvärderingsenheten (2005). *Teknologer och civilingenjörer - Erfarenheter av utbildningen vid LTH*. Utvärderingsenheten LU, Rapport nr 2005:234