

# Högskolepedagogisk debatt

Nr2 2016



## Tema: återkoppling

KRISTIANSTAD UNIVERSITY PRESS



Skriftserien Högskolepedagogisk debatt ges ut av LärandeResursCentrum (LRC) vid Högskolan Kristianstad. För innehållet står lärare och forskare vid Högskolan som med sina bidrag vill stimulera den pedagogiska utvecklingen både internt och externt.



# Högskolepedagogisk debatt

**Nr 2 2016**

## **Tema: återkoppling**

**Kristianstad University Press**

Tryck: Högskolan Kristianstad, Kristianstad 2016

ISSN: 2000-9216

ISBN: 978-91-87973-12-3

Kristianstad University Press

© Respektive författare 2016



## Innehåll

<b>NÅGRA ORD FRÅN REDAKTIONEN</b> <b>Maria Melén Fäldt</b>	<b>3</b>
<b>OM ÅTERKOPPLINGENS DILEMMAN</b> <b>Sören Augustinsson</b>	<b>4</b>
<b>NYTT NATIONELLT KVALITETSSÄKRINGSSYSTEM FÖR UTBILDNING</b> <b>Maria Melén Fäldt intervjuar prorektor Agneta Ljung Djärf</b>	<b>20</b>
<b>ÅTERKOPPLING ÄR (VÄL) BRA MEN EN BRA</b> <b>ÅTERKOPPLINGSKULTUR ÄR BÄTTRE</b> <b>Maria Melén Fäldt intervjuar Petra Nilsson Lindström</b>	<b>28</b>
<b>IT'S THE TEACHER, STUPID!</b> <b>Håkan Pihl &amp; Nellie Gertsson</b>	<b>40</b>
<b>FORMATIV ÅTERKOPPLING I STORA STUDENTGRUPPER</b> <b>Anders Jönsson</b>	<b>60</b>
<b>FEEDBACK AND (SELF-)ASSESSMENT</b> <b>Lena Ahlin &amp; Maria Freij</b>	<b>79</b>
<b>ÖVRIGT</b>	<b>88</b>
<b>HKRs Kvalitetskonferens 2016</b>	<b>88</b>
<b>Om senaste konferensen av Lärlärdom</b>	<b>93</b>
<b>UPPDATERAD HÖGSKOLEPEDAGOGISK VERKSAMHET VID HKR!</b> <b>Stefan Larsson &amp; Maria Melén Fäldt</b>	<b>95</b>
<b>OM HÖGSKOLEPEDAGOGISK DEBATT</b>	<b>96</b>
<b>CALL FOR ABSTRACT: 15 DECEMBER</b> <b>Högskolepedagogisk Debatt nr 1, 2017</b>	<b>98</b>

## Några ord från redaktionen

Maria Melén Fäldt

Inför detta nummer av *Högskolepedagogisk Debatt* hade redaktionen ambitionen att få Återkoppling belyst utifrån olika perspektiv och nivåer i verksamheten. Väl medvetna om att återkoppling är en viktig förutsättning för utveckling oavsett sammanhang, eftersöktes bidrag som tillsammans kunde täcka återkopplingens utmaningar och potential vid vårt lärosäte.

Av naturliga skäl är olika former av återkoppling i relation till studenten viktigt att belysa i detta sammanhang vilket flera bidrag också gör. Dock har vi även valt att ha med bidrag som fångar återkoppling utifrån ett medarbetar- och chefsperspektiv eftersom återkopplingsklimatet på dessa nivåer antas kunna ge prägel åt återkopplingsarbetet gentemot studenten. Dessutom sneglar vi på återkoppling på lärosätetsnivå eftersom det kommande kvalitetsutvärderingssystemet, i likhet med tidigare system, anger det vi ska återkoppla mot.

Redaktionens önskan är att texterna ska bidra till diskussion och debatt mellan olika aktörer i verksamheten som har ett engagemang för högskolepedagogiska utvecklingsfrågor. Vi välkomnar också synpunkter och reflektioner på detta nummer som kan utveckla vårt fortsatta arbete med skriftserien.

Vill du också bidra med viktiga inlägg i Högskolepedagogisk debatt? Sist i detta nummer finner du information om nästa nummers tema. Vi söker bidrag som visar goda exempel på läraktiviteter som leder mot uppfyllandet av målen Värderingsförmåga och förhållningssätt. Deadlines: Abstract 15 december och färdigt bidrag 15 februari 2017.

Särskilt tack till Åke Nordström för språkgranskning.

# Om återkopplingens dilemman

## Ur relationellt perspektiv

Sören Augustinsson

I denna artikel utgår jag ifrån att återkoppling är ett väsentligt begrepp för att förstå relationer mellan människor. Återkoppling stödjer tveklöst också lärande och utvecklingsprocesser hos individer och grupper (Argyris & Schön, 1996). Eraut (2006, s. 111) säger så här om begreppets acceptans inom samhällsvetenskap: "Feedback is now accepted as a key factor affecting learning and is a key feature of interpersonal communication". Han ringar vidare in återkopplingens arena som; "Any communication that gives some access to other people's opinions, feelings, thoughts or judgements about one's own performance." (s. 113). I centrum är således kommunikation mellan människor som på något sätt syftar till att påverka prestationer.

Syftet med detta paper är att diskutera återkoppling som ett mångdimensionellt fenomen och anlägga några perspektiv utifrån sammanhang, roller, uppdrag, syfte, prestationer, meningsskapande (tolkning) och känslor. Jag avgränsar mig här således inte till en instrumentell framställning av återkoppling. Istället ser jag återkoppling, i denna text, ytterst som en fråga om relation, en komplex relation mellan människor.

Neurofysiologen Antonio Damasio (2011) har visat att språket framkallar konkreta bilder i hjärnan. Om vi tar ordet hund letar hjärnan upp en konkret hund ur hjärnans gömmor som består av erfarenheter, kunskaper och upplevelser sedan tidigare. Därför är det rimligt att här i texten ha en så konkret gemensam bild som möjligt. Situationen som denna artikel kretsar

kring är då läraren och studenten pratar om uppsatsen, en bit in i uppsatsarbetet.

## **Ett kvistigt mångtydigt begrepp**

Återkoppling är ett kvistigt begrepp beroende på att dess faktiska innehåll är beroende av sammanhanget som anspelar på roller och uppdrag som exempelvis pedagog, expert, myndighetsperson, handledare, chef, kollega eller vän. Vidare måste vi ta i beaktande syftet med återkoppling och vilka prestationer och resultat som är de förväntade. I denna text sker således en avgränsning till sådana sammanhang där människor möts i syfte att påverka prestationer av något slag hos den andre. Mer bestämt lärarens syfte med att påverka studentens prestationer vid uppsatsskrivande. Centrala aspekter för relationen lärare – student är sammanhang, roller, uppdrag och syfte. Emellertid, ytterligare aspekter som meningsskapande (tolkning) och känslor lär vi inte heller kunna undvika att beakta när begreppet återkoppling som relation diskuteras.

## **Begreppet, symboler och dess representation**

Avståndet mellan ett begrepp såsom återkoppling -dess definitioner- och den praktik där verklig återkoppling sker är inget rakt streck. Språket kan aldrig fullt ut representera praktiken. Jag grundar problemet med avståndet, begrepp-praktik, i att språket har en oförmåga att omedelbart och direkt representera en verklighet (Czarniawska, 2005). Återkoppling är en sådan symbol. Vad som sker i relationen mellan lärare och student är ett 'utbyte' av symboler vars betydelser och innebörder delas troligen i mindre grad i början av en handledning för att sedan förstärkas, till ett vi, ju längre och tätare kommunikation blir med tiden. Det ställs också krav på att handledaren konkret har koll på vad studenten har förstått. Här framträder en ömsidig återkoppling kring symbolers innehåll och mening. Därför



ska jag här utveckla något mer vad symboler kan ses som. Socialantropologen Clifford Geertz (1993, s. 49) menar att symboler: ... "are thus not mere expressions, instrumentalities, or correlates of our biological, psychological, and social existence; they are prerequisites of it". För att överhuvudtaget kunna förstå något måste symboler användas. Även Mead (1976, s. 115) framhåller att människans medvetande knappast kan existera utan ett gemensamt delat (intersubjektivt) symbolsystem som visar sig i relationen. Han skriver:

Vi talar ibland som om att en person skulle kunna bygga upp ett helt resonemang i sitt medvetande, och sedan forma det i ord för att förmedla det till någon annan. Faktum är att vårt tänkande alltid sker med hjälp av någon slags symboler ... I en tankeprocess måste det finnas någon slags symbol som kan syfta på meningen, dvs., som tenderar att framkalla responsen, och likaså tjäna detta syfte för andra personer.

Vad Mead uttrycker ligger i linje med Damasio (2011) forskning. Han menar att vi tänker i bilder; symboler omformuleras i hjärnan till bilder från tidigare, i en bred tolkning, erfarenheter och upplevelser. På så sätt lever symboler och dess bild i symbios med varandra både i hjärnan och i relationer mellan människor. Ett sådant synsätt ligger i linje med Jackson och Carter (2002) som framhåller att symboler är verktyg för upplevelser och handling, genom att symbolerna tillskrivs mening (betydelser och innebörder). Om jag tolkar dem rätt innebär mening en konkret bild, vilket de kallar för betydelser och innebörder. Därför kan symbol och representation, ses som synonymer i symbios med varandra därför att: " ... a particular sound or word stands for, symbolizes or represents a concept that it can function, in language, as a sign and convey meaning..." (Hall, 2003, s. 2). Även förnimmelser och känslor framkallas genom symboler. Dessa förnimmelser kallar Damasio (2011, s. 7) för emotioner, något förenklat framkallar emotioner (något yttre)

känslor (inre fysiologiska processer). Symbolen "löss" kan representera något som får en del att känna obehag. Ordet innehåller för personen i fråga emotioner som framkallar en känsla av kanske obehag. Obehaget framkallas genom emotioner som kommer från ett sammanhang, en händelse, som kan berättas som "Du vet när min dotter fick löss...". Symboler representerar ofta inte bara något, utan de framkallar handlingar. T ex inköp av lus-kam.

Även fysiska föremål som en hammare är en symbol -representerar något som kan användas för att slå i en spik eller ...-. En symbol representerar alltså något utöver sig själv. På så vis blir symbolen levande genom betraktarens öga eller som Ricoeur skriver att "symbolen ger något att tänka på, den ger upphov till, eller föder, tänkande" (i Gustafsson, 1998, s. 40). Språk, mening, meningsskapande, emotioner, symbol, representation och relation kan således knappast förbises när återkoppling diskuteras, enligt mitt förmenande. Med stöd i ovanstående måste vi också hålla i minnet att "Dogs bark. But the concept of "dog" cannot bark or bite" (Hall, 2003, s. 17).

Så, i återkoppling är symbolerna och dessas representationer naturligtvis centrala liksom i all annan kommunikation. Att som lärare till studenten uttrycka tydliga och konkreta förslag på justeringar i uppsatsen innebär inte att studenten har uppfattat vad som sagts på "samma sätt" som läraren avser. Genom att människan är en symboltolkande varelse, där symboler också framkallar känslor, får detta stor betydelse för hur vi ser på vad som sker vid återkoppling och dess effekter. Att tro att studenten uppfattar återkopplingens innehåll, betydelser och innebörder på samma sätt som läraren är således lite naivt. Inte bara symbolerna innehåller känslor, utan sammanhanget i dess helhet kontexten förknippas också med emotioner som framkallar olika känslor. Så, känsla och kognition hänger intimt

samman, vilket gör handledning till en knepig situation. Det är då vi behöver tänka i intersubjektivitet som innebär ett gemensamt meningsskapande om texten (uppsatsen i bred bemärkelse), situationen (alltså kontexten i form av rummet och tiden) och vad som behöver göras framöver. Det vill säga en gemensam överenskommelse som konstrueras i situation och samtal.

## Intersubjektiv mening - återkoppling?

Vid återkoppling handlar det således om att tillse att någon form av gemensam, intersubjektiv, mening t.ex. kring en viss teori, metod och uppläggning skapas. När det är som bäst delar vi med andra samma mening i symboler (santalet och objekten vid handledningen). Denna gemensamma mening måste således skapas. Hall (2003) menar att det är först när en symbol blir uppenbar och konkret som de framkallar mening som kan leda till någon form av respons och handling. Exempelvis gemensam mening om varför en viss metod är lämplig att använda i ett visst sammanhang. Om vi använder Damasio (2011) neurofysiologiska forskning blir symbolen uppenbar och konkret när symbolen hund framkallar hos oss en konkret bild av en faktisk hund. Ordet hund får sin betydelse och innebörd först när vi vet hur en hund ser ut. Först när vi kan i huvudet framkalla bilden av en hund är symbolen meningsfull. Att framkalla, eller ge, symbolen en mening är oftast en kollektiv process.

Inte så att den konkreta bilden är något vi direkt tänker på (t.ex. en faktisk hund), istället är det en neurofysiologisk process som framkallas först när något ber oss att beskriva vad en hund är. Då framträder bilden medvetet. Be studenter rita en mössa och alla kommer att rita olika konkreta mössor utifrån

deras konkreta erfarenheter och upplevelser. Samma gäller frågan om ordet "galge", samtliga kommer att svara att hänga kläder eller hänga människor. Men när vi frågar mer ingående kommer det fram att de svarat abstrakt, men samtidigt konkret utifrån en galge som hänger i hallen där just dagens jacka hängdes upp på. Enkelt uttryckt; vi använder våra erfarenheter och upplevelser för att tolka och utvärdera något här och nu. Detta gäller också återkoppling!

Att ställa oss frågan om vad som konkret är en mössa (rita en mössa) eller galge (hur ser din galge ut) finner vi också likheter med Wittgenstein som ställde sig frågan Vad är tid? Och konstaterade att så länge *ingen frågar* vad tid är, vet vi vad tid är. Men när vi ställer frågan om "vad är tid?" (ungefär som frågorna ovan om en hund, en mössa och en galge) blir vi genast osäkra på vad tid egentligen är. Vi tror oss veta, men att veta är något annat än att tro oss veta. Här kan det då vara lämpligt att ställa oss frågan, i linje med Damasio och Wittgenstein: Vad är återkoppling? Hur kan vi se på återkoppling som begrepp och praktik?

Dessutom är praktiken mer än varom vi kan tala och skriva om (Johannessen, 1999; Polanyi, 1974; Shotter, 2008). En av filosoferna som inspirerat många forskare är just Ludvig Wittgenstein genom sin praxisfilosofi. Exempelvis Johannesson (1999, s. 23f) beskriver förhållandet mellan begrepp och praxis med hänvisning till Wittgenstein på följande sätt:

- En definition eller språkbruksregel kan användas på många olika sätt.
- En otadlig definition ger inget recept på hur den skall användas.
- Vi måste därför skilja skarpt mellan själva definitionen eller regeln uppfattad som en logisk form och den möjliga användningen av definitionerna.

-Alla definitioner används dessutom i en rymd av förutsättningar som inte själva kommer till synes i definitionen. Skälet till detta är att definitionshandlingar utföres inom ramen för en språklig helhetsförståelse. (texten är något justerad för att passa in här)

Sammanfattningsvis är innehållet mellan praxis och begreppet ingen rak linje. Om vi försöker att konkret och exakt beskriva med regler vad en handledare ska göra kommer det inte att bli så i verkligheten. Möjligen kan konkreta förslag, modeller och tillvägagångssätt låta oss inspireras i vår specifika praktik. Därför handlar relationen mellan teori/symboler/metoder/verktyg och praxis om översättning (från begreppsdefinition till praxis, eller omvänt). Översättningen mellan modell för handledning och praxis är här således en central aspekt (Czarniawska, 2005).

Av ovanstående skäl kommer jag således inte heller att ägna mig åt att beskriva exakt hur återkoppling ska genomföras (se t.ex. Lundahl, 2014, s. 45ff). Vad som önskas av återkoppling utifrån gängse föreställningar och illusioner utmanas genom att ta på allvar praktikens komplexitet och dess logik (Stacey & Mowles, 2016). Evidens, tron på förutsägbarhet, kontroll, standardisering och smart-mål är några av dessa föreställningar och illusioner som vi tror är sanna och sällan ifrågasätter (Augustinsson, 2006). Dessa föreställningar tar sällan hänsyn till vad vi vet om symboler och dess funktion av att framkalla konkreta bilder (Damasio, 2011; Hall, 2003).

## Några ytterligare utgångspunkter

Återkoppling är något som ständigt sker i relation mellan människor, en socialpsykologisk process. Kanske kan vi gå så långt som att konstatera att det är en elementär socialpsykologisk process, en bekräftelse på relation och närvaro mellan två eller flera människor. Vi nickar, ställer frågor, bekräftar att vi har

förstått eller på något annat sätt meddelar oss till den andre. Ansiktsuttryck och kroppshållning är också delar i denna magnifika teater som utspelar sig på den arena som utgörs av socialpsykologiska processer. Asplund (1992) kallar denna arena för aktiva relationer bestående av i dess elementära gestaltning social responsivitet som är en form av "svar eller 'gensvar'" (s. 11). Denna arena kräver fokus i stunden av de medverkande, finns inte fokus närmar vi oss social responslöshet. Vi samtalar med en person som vi inte upplever närvarande i stunden. Det tycks som om han/hon talar till någon annan, eller inte finns närvarande. Där saknas eller åtminstone tryter "svar eller gensvar". I dess mest extrema variant, som Asplund beskriver, är när någon som vi hälsar på inte ens ger sken av att ha sett oss, än mindre respondera på vår hälsning. I min tolkning innebär social responslöshet att en aktiv relation saknas. En aktiv relation kallar jag för mellanrum. Detta mellanrum förblir tomt och innehållslöst vid social responslöshet. Vad har social responsivitet och mellanrum med återkoppling att göra? Läraren är i relation till eleven i ett fysiskt rum, social responsivitet ska flöda, och i detta flöde bildas ett mellanrum som fylls med något unikt för just den här situationen. Följaktligen kan återkoppling liknas vid en respons mellan människor på en konkret plats vid en viss tidpunkt alltså i en specifik kontext. Naturligtvis, som jag återkommer till, finns regler och rutiner att följa. Vidare kan viss typ av respons generaliseras; ett telefonsamtal avslutas inte med att vi slutar att prata, utan den som har ringt upp markerar oftast att nu börjar samtalet gå mot sitt slut.

## Relation och mellanrum

Begreppet relation är här intressant. Första frågan är: Kan vi ställa oss utanför en relation? Svaret kan inte bli något annat än ett klart nej, om vi inte befinner oss i sociala responslöshetens rum. Relation får anses som en existentiell premis. Men vad är

relationers karaktär? Relationers karaktärer är allt annat än statiska. Relation innebär något förenklat att a/ det finns en förbindelse, b/ det finns ett innehåll i denna förbindelse. Relation utgörs därför knappast av ett rakt streck med ett givet innehåll mellan två punkter. Metaforen av kommunikation som sändare och mottagare leder oss således på villovägar, om vi tar på allvar symbolers innehåll som jag diskuterade i ovanstående avsnitt. Snarare är relation ett rum mellan två punkter, ett *mellanrum*, där *något* försiggår (Augustinsson och Ericsson, 2011). Detta något kan vara skapande av intersubjektiv mening kring vad som studenten ska göra och varför. Vad som sker i rummet blir synligt också i det latinska ordet "rela'tio" som betyder återförande, redogörelse och skildring som kan kopplas till re'fero som betyder bära tillbaka, överlämna, rapportera och meddela. En form av dialog som kan vara synonymt med mellanrum. Dialogen skapar ett innehåll i mellanrummet genom social responsivitet och samtal med hjälp av symboler som blir till verktyg för goda prestationer som student. Detta osynliga, men påtagliga rum, mellanrum, beskriver Porsfelt (2001, s. 248) på följande sätt:

Jag vill försöka förstå denna komplexitet genom att se det som motstridigheternas eller relationernas rum. En mängd förhållanden, krav, strukturer, möjligheter, värden och praktiker i relation till varandra formar en sorts gränsszon, en zon för reflektion som utgör grund för utveckling rörelse och handling. Denna gränsszon utgörs av vad jag vill benämna mellanrum.

Både Asplund (1992) och Porsfelt (2001) menar således att det är fråga om en aktiv relation där närvaro i tid och rum, mentalt och känslomässigt krävs av två eller flera individer. Närvaro kräver ett ömsesidigt beroende. Vi är tillsammans och ömsesidigt beroende i en viss tid och i ett specifikt sammanhang med dess känslöstämning. Ömsesidighet är mellan individer. I mel-

lanrummet skapas en ömsesidighet. Vi är till och med ömsesidigt beroende av varandra. Utan den andre finns inte jag, utan lärare finns inte studenten, och omvänt. Du och jag är beroende av varandra. Ett du och ett jag som sjunker in i skuggan (Josselson, 1996, s. 148) och bildar ett abstrakt vi. Mellanrummet blir således en produkt av att varje individ bidrar och deltar i skapandet av detta vi som består av mellanrum med innehåll som både du och jag samtidigt bidrar till.

Det finns emellertid en ytterligare central dimension som kan tillföras vid återkoppling som relation och mellanrum. En bred definition av återkoppling är således att det är en del av innehållet i den interaktion som sker mellan individer, och inom individen. George H. Mead visar att individen för ett samtal med sig själv samtidigt som en relation och interaktion med omgivningen är etablerad. Han skriver att: "I en tankeprocess måste det finnas någon slags symbol som kan syfta på meningen, dvs., som tenderar att framkalla responsen, och likaså tjäna detta syfte för andra personer." (1976, s.115)

Den respons som individen vill framkalla hos den andre framkallas även hos honom själv. Något enklare uttryckt; genom att säga något till studenten säger jag samma sak samtidigt till mig själv som lärare. Med hänvisning till Mead framhåller von Wright (2000, s. 121) att medvetandet: "... handlar om en ständig process av meningsskapande, och mening kan aldrig skapas i enrum, att mening alltid är intersubjektiv...". Ralph Stacey och Chris Mowles (2016) har under en lång tid använt sig av ovanstående synsätt för att utveckla vad de kallar för "complex responsive processes in relations". Identitet, makt, värderingar och normer är de väsentliga delarna i dessa responsiva processer i relationer, t ex då återkoppling sker. Här kan vi fundera på



vår identitet, hur vi utövar makten som lärare? och vilka normer och värderingar lutar jag mig emot vid återkoppling till studenten som är mitt uppe i uppsatsskrivandet?

Sammanfattningsvis är vi ömsesidigt beroende av varandra, lärare student. Jag finns inte som en isolerad enhet, utan vad som finns är ett vi, lärare – student, och ett vi finns inte utan ett ytterligare dem. Ett dem skulle kunna tänkas vara studentkolleger och lärarkolleger. Men här finns en svårighet. Om handledningsrelationen innehåller ett innehållsrikt mellanrum, finns de där andra alltid utanför det aktuella rummet och tiden. Om jag hämtar ett annat exempel: Tänk dig en skog, mamma och pappa och där barnet pekar med pekfingret på en ekorre i en tall fem meter längre bort. Barnet tänker inte på vad duktig jag är. Istället är pekandet på ekorren ett utslag för skapande av ömsesidighet. Barnet pekar för att göra något tillsammans, alla i familjen ser en ekorre som ömsesidigt delas och blir en del av vi, en gemensam berättelse. Vi, familjen, såg en ekorre i trädet. Händelsen blir således en berättelse som barnet sedan kanske berättar på förskolan och där möter andra liknande berättelser som tillsammans bildar en större berättelse. Således inkluderas i mellanrummet också ett förhållande till de andra, som i exemplet med förskolan långsamt kan inkludera andra och bli till nya berättelser (Arenth 2013), en ömsesidighet som troligen också kan uppstå mellan lärare (grupp av lärare) och student (grupp av studenter).

Ovanstående utflykt i mellanrummet och ömsesidighetens rymd gäller också för återkoppling i alla dess olika former. Former är här intressant för det är just former som sätter ramar (Lidman, 2006) för innehållet i återkoppling som kanske är mer formell än vardaglig. Former inkluderar materiella såväl som sociala strukturer som bidrar till att skapa en specifik situ-

ation av återkoppling inramat i tid och rum. Därför är det intressant att fundera kring vilka former av återkoppling som finns. Jag pekar på några exempel i nedanstående avsnitt. Exempelen är inte uttömmande, syftet är att ge exempel på några former av återkoppling.

### Några aspekter på typer av...

Något förenklat domineras återkoppling av två typer; negativ och positiv. Dock faller negativ och positiv inte under vad vi i vardagssammanhang förknippar med dessa ord. Norman (2001, s. 163) kallar negativ återkoppling för korrigerande sådan, vilket bättre beskriver vad det är fråga om. Utfallet av en handling jämförs här med önskat utfall, målet som är avgränsat i tid och innehåll. Negativ och korrigerande återkoppling har sin grund i andra världskriget och nedskjutning av fiendeplan. Skyttarna vid en kanon avlossar ett skott vars granat exploderar 10 meter efter planet, nästa skott exploderar 10 meter före planet. Genom att mäta den negativa avvikelsen för varje skott i förhållande till fiendeplanet och dess hastighet kan ett tredje skott med stor precision träffa planet. Alltså, syftet med negativ återkoppling i dess grund är att åstadkomma korrigerande avmätta avvikelse i förhållande till ett känt mål.

Utformande och användning av på förhand bestämda mätbara och tydliga mål utgör således ett vanligt fenomen som utmärks av korrigerande återkoppling för att styra och kontrollera handlande och läranderesultat. Återkoppling, i denna form, används således för att beskriva en process som i mindre eller högre grad syftar till att kontrollera och förutbestämma ett väntat resultat. Syftet är egentligen att reducera graden av komplexitet. Helst vill de reducera komplexiteten så att det på förhand avsedda och kända också blir resultatet. Med komplex-

itet avses sådana sammanhang där vi fullt ut inte kan kontrollera förhållandet mellan medel och resultat. Det oförutsedda spelar oss således ständigt ett spratt! I värsta fall leder ett sådant handlande som innebär att vi försöker reducera komplexiteten till att vi förblindar oss att se det där andra som också påverkar. Vi låtsas att komplexiteten inte finns närvarande. Målstyrning, evidens och alltför konkreta modeller för handledning kan ibland bli till en fälla som förblindar oss, eller skjuter i bakgrunden, gömmer, vår förståelse av vad som faktiskt sker. Ett faktiskt skeende som också innehåller processer som berör politik, makt, symbolism, känslor och identiteter, som jag berört ovan.

Positiv återkoppling syftar till att gå utöver det kända, att utmana och utveckla, bryta mot för givettagande, standardiseringar och regler. Positiv återkoppling är vad Senge (1994, s. 79) benämner som "Reinforcing (or amplifying)" och Battram (1999) som "increasing returns" för att förtydliga vad det är fråga om. Om vi förenklar dessa benämningar till förstärkande återkoppling blir definitionen en fråga om processtyrning där målen och resultaten inte på förhand, åtminstone inte i dess detaljer och på längre sikt, är bestämda och kända. Naturligtvis finns här också en inramning av vad som kan och bör sägas som återkoppling. För att hantera, klura ut nya lösningar och utveckla ny kunskap är återkoppling som förstärkning väsentlig för utfallet. Förstärkande återkoppling har fokus på processer (verb). Korrigerande återkoppling innebär en korrigering mot uppsatta och på förhand kända, konkreta, exakta och avgränsade mål. Substantiv är i centrum. Således är återkoppling en fråga om vilken typ av resultat som ska nås. Verb och substantiv kan således ses som ingredienser som särskiljer typer av återkoppling. Återkoppling, som korrigerar mot känt mål, för att uppnå förväntade resultat (substantiv) som på förhand

är känt i dess detaljer, eller återkoppling som har fokus på processer (verb) som t.ex. utveckling av förmågor, kreativitet och kritiskt tänkande?

## Avslutning

Vad är syftet med återkopplingen? Vad är goda prestationer i relationernas mellanrum? Vad är sammanhanget? Tid och plats? Historia, föreställningar, normer och värderingar? Makt? Identitet? Känslor? Eraut (2006) konstaterar att återkoppling är en central faktor i interpersonell kommunikation, eller med ett enklare uttryck; i relationer pratar och gör människor saker tillsammans där de responderar både på vad de själva för fram såväl som responderar på vad den andra gör och säger. Som jag nämnde inledningsvis kan processen liknas vid att byta bilder. Emellertid, förståelse av vad som sker vid byte av bilder är så mycket mer om vi närmar oss dess innehåll. Jag har i denna text bara berört en liten del av komplexitetens mellanrum, det i relation mellan människor.

## Referenser

- Arendt, H. (2013). *Den Banala Ondskan. Eichmann I Jerusalem*. Göteborg: Daidalos.
- Argyris, C. och Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning*. USA: Addison-Wesley.
- Asplund, J. (1992). *Det Sociala Livets Elementära Former*. Göteborg: Korpen.
- Augustinsson, S. (2006). "Om Organiserad Komplexitet: Förslag Till Integration Av Organisering, Lärande Och Kunnande." Arbetsvetenskap. (Avhandling nr 46, Luleå universitet).
- Augustinsson, S. och Ericsson, U. (2011). Mellanrummet. in *Skiss. Konst, Arbetsliv, Forskning. 9 Rapporter*, red. A. L. Widoff, Malin. Stockholm: Konstfrämjandet.
- Batram, A. (1999). *Navigating Complexity. The Essential Guide to Complexity Theory in Business and Management*. London: The Industrial Society.
- Czarniawska, B. (2005). *En Teori Om Organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Damasio, A. (2011). *Du Och Din Hjärna. Så Skapar Hjärnan Ditt Medvetande*. Sundbyberg: Optimal förlag.
- Eraut, M. (2006). "Feedback." *Learning in Health and Social Care*, 5(3), 111-18.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures*. London: Fontana Press.
- Gustafsson, B-Å. (1998). *Symbolisk Organisering*. (Dissertations in Sociology 27, Sociologi Lunds universitet).
- Hall, S, ed. (2003). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE.
- Jackson, N. och Carter, P. (2002). *Organisationsbeteende I Nytt Perspektiv*. Malmö: Liber.

- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis Och Tyst Kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Josselson, R. (1996). *The Space between Us*. London: Sage.
- Liedman, S-E. (2006). *Stenarna i själen. Form och materia från antiken till idag*. Finland: Albert Bonniers förslag
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning För Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Norman, R. 2001. *Reframing Business. When the Map Changes the Landscape*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, Jaget Och Samhället Från Socialbehavioristisk Ståndpunkt*. Kalmar: Argos.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Porsfelt, D. (2001). Management Trainee. Möten Med Förhinder. (Avhandling Arbetsvetenskap, Luleå Tekniska universitet, Luleå).
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline*. London: Currency Douleday.
- Shotter, J. (2008). Dialogism and Polyphony in Organizing Theorizing in Organization Studies: Action Guiding Anticipations and the Continuous Creation of Novelty. *Organization Studies*, 29(4), 501-24.
- Stacey, R.D och Mowles, C. . (2016). *Strategic Managemant and Organisational Dynamics. The Challenge of Complexity to Ways of Thinking About Organisations*. Harlow: Pearson.
- von Wright, M. (2000). *Vad Eller Vem? En Pedagogisk Rekonstruktion Av G H Meads Teori Om Människors Intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

# Nytt nationellt kvalitetssäkringssystem för utbildning

## Återkoppling: både i syfte att kontrollera och utveckla

Maria Melén Fäldt intervjuar prorektor Agneta Ljung Djärf

### Bakgrund

I HKRs strategidokument (Strategi 2015-2020. Utbildningsprogram som är ledande i Sverige) uttrycks visionen att

”... välkomna alla studenter och stödja deras lärande, även studenter som ser högre utbildning som en nästan oöverstiglig utmaning.” (s 2).

Verkligheten för samtliga universitet och högskolor är att studentrekryteringen numera sker ur bredare grupper vilket anses kunna påverka studentprestationerna. Men inte bara det. Enligt PISA-undersökningar presterar de svenska grundskoleleverna generellt sämre än sina internationella dito vilket indikerar att den blivande studenten har sämre förkunskaper än för femton år sedan. Inte heller tycks de vara mer kreativa eller kritiskt tänkande (Skolverket, 2014) vilket hävdats i debatten som en förklaring till dessa och andra tillkortakommanden. Det talas också om en kulturförändring (Juil & Jensen, 2009) hos barn och ungdomar vilken yttrar sig i att det inte längre är lika självklart att se upp till auktoriteter, universitetslärare och forskare inbegripna. När en grupp individer påbörjar sina universitetsstudier har de följaktligen egna föreställningar av hur och mot vilket mål studier ska bedrivas.

För högskoleläraren kan mötet med den moderna studenten bli en ständig maktkamp för att bevara de akademiska ideal man själv danats i. Friberg (2015) speglar ovanstående dust genom att göra axplock ur den debatt bland universitetsanställda som förts i den fackliga tidningen Universitetsläraren. Uttryck och funderingar såsom gymnasifiering av lärosäten, studenter som agerar konsumenter och i och med det lärare som tvingas agera leverantörer, curlande av studenter, urholkad lärarroll, avintellektualisering till förmån för kvantitet och produktion. Något har hänt.

## **Kvalitetssäkring av högre utbildning**

Mot denna bakgrund pågår på HKR under hösten 2016 framtagandet av ett nytt kvalitetssäkringssystem avseende utbildning. Den stora skillnaden mot tidigare direktiv från UKÄ är att kommande modell skall, utöver fokus på måluppfyllelse (att göra saker rätt), styra mot att betona de aktiviteter (att göra rätt saker) som leder till personlig utveckling hos studenten och som danar till ett kritiskt förhållningssätt som i sin tur genererar kapacitet att aktivt bidra i samhällsutvecklingen.

När utbildningskvalitet i allt högre grad fokuserar på studentens utvecklingsprocess måste fokus ligga på att göra rätt saker. För HKR, med bred studentrekryteringsbas, kan gapet vara extra stort mellan nyantagna studenters utgångsläge och den nivå av akademisk kompetens som finns inbäddat i examensmålen. Alltså en större utmaning än de lärosäten som har ett mindre gap att hantera. Breddad rekrytering ger alltså vid hand extra stort fokus och krav på att göra rätt saker i undervisningen. Annars når inte studenterna målen. Även ett lärosäte som redan har hög måluppfyllelse, måste rikta uppmärksamheten mot vilka aktiviteter som leder dit. Där står landets lärosäten nu.



## Urskiljandet av kvalitetssäkringsaktiviteter

Så vad vill HKR ha ut av sitt nya kvalitetssäkringssystem för utbildning? Förutom att det skall fungera som vilket styrinstrument som helst på olika nivåer i organisationen ska det sist och slutligen främja observation och reflektion av rådande undervisningspraktik.

HKRs utbildningar kom till största del väl ut i det tidigare kvalitetssäkringssystemet. För en del lärosäten kom utvärderingsresultaten dock som en kalldusch och väckte både ilska och ifrågasättande av såväl utvärderingsmodell som av utvärderarna. Oavsett om återkopplingen från Högskoleverket och senare Universitetskanslersämbetet (UKÄ) var positiv eller negativ grundlades sannolikt ett kvalitetstänk varvid en diskussion började föras på allvar om undervisningspraktiken.

Förutom att betyget Hög- alternativt Mycket hög kvalitet är ett bevis på att saker gjorts rätt går det att anta att även rätt saker har gjorts. Men vilka då? Vad är det som lärare gör bra (redan) på HKR med rådande rekryteringsbas? Och hur kan HKRs nya kvalitetsutvärderingssystem för utbildning stödja läraren att beskriva och göra mer av det? Vilka pedagogiska aktiviteter ska ägnas (än mer) tid åt i syfte att uppnå visionen att välkomna *alla* studenter – både avseende de studenter för vilka en högskoleutbildning nästan är oöverstiglig och avseende de studenter för vilka en högskoleutbildning är självklar? För HKR vill ju kunna önska dem alla lycka till efter avslutade studier.

## ESG ger riktlinjer

Studentcentrerat lärande/undervisning är en central princip i ESGs<sup>1</sup> riktlinjer för högre utbildning. Studentcentrerade perspektiv markerar att undervisningens mål, uppläggning och slutligt resultat skall anpassas med hänsyn till studentens kunskapsbehov (Biggs & Tang, 2011). Bakom utgångspunkten i studentens behov och lärande ligger förändrade samhällskrav på kunskapsförnyelse, tvärdisciplinärt och livslångt lärande men också en förlängning av grundskolans individorientering. När det nu tas för givet att studentgruppen är och kommer att vara heterogen, blir varierade, alternativa och nätbaserade undervisnings- och examinationsformer en förutsättning för studentens möjligheter att på likvärdiga villkor delta i högre utbildning.

## Pedagogiskt paradigmskifte

Förutom att lärarens uppdrag blir annorlunda ställs tydligare krav på studentens ansvar i lärprocessen. Studentcentrerade förhållningssätt skall göra studenten till medskapare i lärprocessen. Redan i Bolognaprocessen var ett student*aktivt* lärande centralt genom fokus på uppnåendet av lärandemål och att vägen dit kunde ske på olika sätt men begreppet student*centrerad* enligt ESGs riktlinjer tydliggör det delade ansvaret mellan lärare och student för uppnåendet av lärandemålen. I en rapport från SFS (Sveriges Förenade Studentkårer, 2013) diskuteras utifrån studentperspektivet att ansvarstagandet för det egna lärandet varken behöver vara självklart eller ibland ens önskvärt. Motiverande undervisningsaktiviteter (där ju återkoppling är en del) men också förmågan hos läraren att ange

---

<sup>1</sup> ESG, European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, anger principer för kvalitetssäkring av högre utbildning i Europa. Utöver Högskolelag, Högskoleförordning och examensbeskrivningar utgår UKÄs kvalitetssäkringssystem i hög grad från ESGs riktlinjer.

idén bakom sin studentaktiva pedagogik är avgörande för utvecklandet av ansvarstagande hos studenten.

Viktigt att notera i ESGs riktlinjer är att de förbättringsaktiviteter som företas i kvalitetssäkringssyfte både avser kontrollera och kvalitetsdriva verksamheten. När dessa båda syften länkas samman stöds utvecklandet av en *kvalitetskultur*. Enligt ESGs riktlinjer omfattas därmed alla i kvalitetssäkringsarbetet: från studenter och lärare till ledning och förvaltning.

Principerna bakom ett studentcentrerat lärande har liknats vid ett paradigmskifte som tydligast beskrivs som att gå från ett *lärarcentrerat* (förenklat beskrivet att alla studenter får samma undervisning på samma sätt) till ett *studentcentrerat* förhållningssätt (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). HKRs nya modell för kvalitetssäkring behöver stödja detta paradigmskifte.

### Intervju med Prorektor Agneta Ljung Djärf

M: Vilka utmaningar/sporrar ser Du under och inför införandet av en ny modell/system för kvalitetssäkring? (*utifrån tidigare system, erfarenheter etc*),

A: UKÄs nya system ställer stora krav på oss som lärosäte att ha rutiner och processer som följer upp, återkopplar och synliggör det kvalitetsarbete som pågår men också de förbättringsområden som finns och de åtgärder vi vidtar. Den största utmaningen i arbetet att ta fram HKRs nya system är att greppa omfattningen i uppdraget men samtidigt inte krångla till det i onödan. Vi gör redan mycket och allt detta behöver vi beskriva och foga samman till vårt kvalitetssystem. Vi har ju också kommit ut väl i tidigare granskningar och här finns många erfarenheter som vi naturligtvis ska ta vara på.

Det positiva i det nya systemet är att vi själva får möjlighet att avgöra hur vi vill arbeta. Att vi själva har ansvaret ger, som jag ser det, en god utgångspunkt för ansvarstagande och engagemang på alla nivåer oavsett vilka arbetsuppgifter man har på vårt lärosäte. Alla och allt det vi alla gör är viktigt i skapandet av en gemensam kvalitetskultur.

M: Utifrån att alla omfattas av/har en roll i drivandet av lärosätets kvalitetsarbete, Hur tänker Du att man på ledningsnivå behöver stödja implementerandet av modellen?

A: Som i allt förändringsarbete är förankring av stor betydelse för hur väl en förändring ska få acceptans och genomslag i verksamheten. Under det pågående arbetet med att ta fram det nya kvalitetssystemet jobbar vi på många olika nivåer för att involvera medarbetare på olika sätt och i olika forum. Så här långt har många mycket goda förslag och idéer väckts den vägen. Implementeringsarbetet är en långsiktig process.

M: Vilket, om du från ledningshåll får önska, vore HKRs gemensamma Pedagogiskt förhållningssätt? Var står HKR nu i förhållande till det? Vad blir din/ledningens strategi som leder lärosätet dit?

A: Studentcentrerat lärande är tydligt utpekad från UKÄs håll. Vad det betyder i mötet med olika studentgrupper och ämnesinnehåll varierar och min uppfattning är att det är lärarnas professionella bedömningar och studenternas respons på detta som måste avgöra vad och hur undervisningen bäst bedrivs. Vad som dock är viktigt är att lärarna, studenterna och avnämarna i det omgivande samhället kontinuerligt möts i diskussion och utvärdering av hur olika undervisnings- och examinationsformer bidrar till studenters lärande, en undervisning av hög kvalitet som gör studenterna väl förberedda och rustade för ett framtida arbetsliv.

Min uppfattning är att vi ska akta oss för att från ledningshåll påbjuda särskilda pedagogiska förhållningssätt eller pedagogiska modeller med stort M om vi vill att våra lärare ska känna och ta ansvar för såväl genomförande som kvalitetsutvecklingen av sin pedagogiska gärning. Vad vi däremot kan göra är att se till att det finns utrymme för och inspirationskällor till pedagogisk utveckling och förnyelse. Hos oss är LRC en viktig aktör i det arbetet.

M: När vi nu går mot ett mer studentcenterat förhållningssätt: Vilka krav kommer det att ställa på det pedagogiska ledarskapet? Vad blir dess viktigaste uppgift?

A: Här handlar det framförallt om att lärarna är medvetna om vilka studenter de har i gruppen. Det pedagogiska ledarskapet handlar sedan om att utmana, ställa krav och få studenterna att ta utvecklingssteg de först kanske inte trodde var möjliga. Detta relaterar både till kursernas ämnesinnehåll men också till sådant som att få studenterna att ta ansvar både för sig själv och gruppen, att samarbeta och ta initiativ.

Studentcenterat lärande handlar därmed inte ur lärarperspektiv, som jag ser det, om att uppfylla allas önsknings utan att medvetet och långsiktigt arbeta för att studenterna utvecklas som individer och utvecklar kompetenser som är viktiga för ett framtida liv och arbetsliv.

### Avslutande kommentar

Så låt de kvalitetsdiskussioner om undervisningspraktiken som redan grundlagts vid HKR fortsätta. Det studentcenterade lärandet kommer emellertid att vara i fokus och fungera som ledstjärna på vägen - både i kontrollerande och i utvecklande syfte. Kanske ska fanan om traditionella akademiska ideal bä-

ras högt och fungera som motor i att stödja studentens utvecklingsprocess? Eller är det kanske en acceptans av parallella ideal som effektivt bidrar till att göra studenten till en aktiv samhällsutvecklare? Oavsett ideal bildar de sammantaget en ingrediens i HKRs gemensamma kvalitetskultur där både student, lärare och ledning är medskapare.

## Referenser

- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (Vol. 4., [rev.]). Maidenhead: Open University Press.
- Friberg, T. (2015). *Universitetslärare i förändring*. Malmö: Universus Academic Press.
- Juul, J., & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens - i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2014). *Pisa 2012 - Digital problemlösningsförmåga hos 15-åringar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Sveriges Förenade Studentkårer. (2013). *Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan* Stockholm: SFS.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

# Återkoppling är (väl) bra men en bra återkopplingskultur är bättre

## Om återkoppling på arbetsplatsen

Maria Melén Fäldt intervjuar Petra Nilsson Lindström

### Vad ska egentligen återkopplas?

Som regel finns det flera mer eller mindre formaliserade processer inom vilka olika former av återkoppling sker på arbetsplatsen. En del återkopplingsprocesser planeras och genomförs systematiskt medan andra pågår kontinuerligt och informellt.

Två exempel på systematisk återkoppling är dels medarbetarenkäten (där arbetsgivaren får återkoppling från medarbetaren avseende olika aspekter) dels medarbetarsamtalet (vars funktion traditionellt har varit att arbetstagaren får återkoppling från arbetsgivaren på sin prestation). Ett erkännande från chefen omedelbart efter ett väl utfört arbete eller beröm från kollegorna i samband med arbetslagsmötet är exempel på mer spontan återkoppling.

Det finns gott om forskning som betonar återkopplingens betydelse för såväl organisationers, arbetsgruppers som för enskilda medarbetares utveckling. Därmed är det kanske lätt att ta för givet att all återkoppling leder till bättre prestation och lärande? Så enkelt är det dock inte. Snarare visar forskning att återkoppling, förutom positiva effekter, också helt kan sakna effekt eller till och med ha nedbrytande effekt (Kluger & DeNisi, 1996).

Med mål att återkoppling ska leda till något gynnsamt både för organisation och individ är det således av vikt att förstå återkopplingsprocesser utifrån dess ingredienser (Mulder & Ellinger, 2013) såsom:

- Kontext - i vilket sammanhang och när?
- Kvalitet - vad är bra återkoppling?
- Roller - vem ska återkoppla till vem?
- Fokus - är utgångspunkten styrkor eller svagheter?

### Återkopplingsvänlig kultur

En återkopplingskultur kan, i likhet med organisationskultur (Schein, 2010), beskrivas som mönster av antagande (om återkoppling). Dessa mönster har utvecklats och traderats på en arbetsplats där de bemästras av såväl chefer som medarbetare i syfte att lösa organisationens uppdrag bättre. Återkopplingskulturen kommer att ge vid hand såväl hur återkoppling ges som hur den tas emot och vad som blir effekten.

En återkopplingsvänlig organisationskultur utgörs av tre element: Öppenhet att lära nytt, förtroendefullt klimat och konstruktiv dialog. De båda första elementen villkorar det tredje (Baker, Perreault, Reid, & Blanchard, 2013).

### Intervju med Petra Nilsson Lindström

Petra Nilsson Lindström, Fil. Dr. Medicinsk vetenskap, post dok. och lektor i folkhälsovetenskap ägnar sin forskning åt att identifiera och argumentera för de möjligheter som olika återkopplingsprocesser kan utgöra. Petra är anställd på HKR sedan 2006, har en bakgrund som folkhälsovetare och disputerade 2010. Jag ber henne berätta om sitt doktorandprojekt:



## En salutogen utgångspunkt

P: Mitt doktorandprojekt var ett aktionsforskningsprojekt inom hälso- och sjukvården som handlade om bättre hälsa på arbetet och syftade till att arbeta fram ett fungerande dialogverktyg. Det vill säga dels ett enkätformulär dels en dialogprocess för att hantera enkätresultatet. Övergripande hade projektet en salutogen utgångspunkt som innebär att fokusera på positiva faktorer och processer för hälsa samt vilka resurser som kan stärkas för att stå emot påfrestningar. Motpolen är ett patogent perspektiv som inriktar sig på att minimera eller eliminera risker för ohälsa. Det patogena, eller eländesperspektivet, är det som arbetsmiljöprojekt vanligen handlar om, exempelvis stress och vilka andra faktorer som får oss att må dåligt på arbetet. Men jag är även intresserad av den andra sidan av myntet. Jag vill veta vad det är på arbetet och i vårt privatliv (och det som sker där emellan) som gör att vi kan buffra energi och utveckla strategier för att stå emot påfrestningar såväl i arbetslivet som i övriga livet.

P: I mitt doktorandprojekt arbetade jag dels kvantitativt med att validera och reliabilitetstesta enkätfrågor som forskargruppen jag tillhörde hade tagit fram dels kvalitativt där jag arbetade nära med vårdpersonal och diskuterade enkätens innehåll och relevans. Därefter arbetade vi (vårdpersonalen och jag) vidare med hur enkätresultatet kunde bli användbart och meningsfullt för att utveckla och förbättra deras verksamhet. Vi kom fram till en cirkulär dialogprocess, där det var viktigt att enkätprocessen förankrades väl och inte enbart drevs av chefen utan även involverade medarbetare. Projektgruppen bestod av en kärngrupp med tre-fyra medarbetare och chefen, där ansvaret låg på chefen men där medarbetarna operativt var de som drev processens steg för att göra den legitim och viktig i kollegiet.

### Att sätta ord på det som är bra

P: Mest gynnsamt för dialogprocessen var när både positivt och negativt enkätresultat diskuterades. Ofta dras blicken till låga staplar som signalerar det som inte är bra. Det måste diskuteras det med, men det väsentliga är att inte fastna i det utan även prata om vad det är som gör att arbetsgruppen har höga staplar i sitt resultat. Vad står bakom de höga staplarna och hur kan det bibehållas eller stärkas? Den salutogena tanken var till en början svår för sjukvårdspersonalen att ta till sig eftersom de mestadels vistas i "den patogena världen". Men efter ett tag märkte de att när de väl satte ord på det som var bra bidrog det i sin tur till att de lättare uppmärksammade och gav uttryck för positiva upplevelser och händelser i vardagen. Det uppstod en positiv återkopplingsspiral. I min avhandling, *Enhance your workplace! – A dialogue tool for workplace health promotion* (Nilsson, 2010), presenteras dels det salutogena instrumentet/enkäten för att mäta upplevelser av arbete dels den tillhörande dialogprocessen för resultatåterkoppling.

### Förberedelse och förankring = A och O

P: Vidare har jag i post dok-projekt fortsatt att validera enkäten men även försökt att förstå mer kring enkätprocessen och vad det är som gör att en del förbättringsprocesser fungerar väl och andra inte alls utan rinner ut i sanden (Nilsson, Andersson, & Ejlertsson, 2013).

P: En nyckelperson i inledningskedet är chefen som i sin tur påverkas av hur organisationens ledning har förberett och motiverat enkätprocessen. Chefens motivation och engagemang för enkätprocessen inverkar på medarbetarnas vilja att delta. En annan del av mitt post dok-arbete är medarbetarsamtal och hur de upplevs och bedrivs.

M: Vad är det då som avgör om en medarbetarundersökningsprocess fungerar optimalt?

P: Förberedelser och förankringsarbete kan inte nog betonas. Men vanligtvis läggs det minst tid och vikt vid just det. Den första frågan en organisation behöver ställa sig är vilket/vilka perspektiv som valts att arbeta utifrån. Är syftet att ha ett patogent och/eller ett salutogent perspektiv på sitt arbetsmiljöarbete? Är det risker som ska undanröjas eller är det resurser som ska stärkas (Bauer, Davies, & Pelikan, 2006)? Om ledningen inte medvetandegjort vilket övergripande mål som är avsikten med arbetet ställs kanske frågor på fel sätt och enkätresultatet/diskussionsmaterialet blir därmed inte som tänkt. Det är därför av vikt att noga tänka igenom och anpassa frågorna i en enkät till sin egen verksamhet och det perspektiv som valts. Sedan bör ett arbetsmiljöarbete, på ett passande sätt för verksamheten, involvera medarbetare så att de är med och driver enkätprocessen på alla plan. På så vis blir arbetet hela tiden adekvat, känns meningsfullt och användbart.

P: De som ska driva enkätprocessen, nyckelpersoner som chefer och medarbetare, behöver ofta olika lång startsträcka inför en enkätprocess. Det är ledningens ansvar att tillse behovet av stöd åt nyckelpersonerna. En del behöver mer förberedelse och andra mindre, men förarbetet gör själva processen mer effektiv när den väl dras igång. Förankring bland övriga medarbetare är också viktig. Är chefer och nyckelpersoner förberedda bidrar de till motivation och engagemang för övriga medarbetare och på så sätt kan svarsfrekvensen höjas. Ofta missas förberedelsesteget men det är ändå svarsfrekvensen som sätts i fokus och hur den kan förbättras. Utifrån mina studier är det ett annat förarbete som krävs för att få en fungerande och effektiv enkätprocess med hög svarsfrekvens och adekvata resultat att göra förbättringar utifrån.

## Chefens engagemang och perspektiv är avgörande

M: I din senaste forskning har du intervjuat chefer om hur de ser på enkätprocesser och medarbetarsamtal som ett återkopplingstillfälle. Berätta om dina forskningsresultat och vilka tankar de väcker.

P: Jag nämnde ovan att chefens motivation och engagemang för enkätprocessen inverkar på medarbetarnas vilja att aktivt delta; i resultatet av min studie med chefer inom hälso- och sjukvården kunde vi se olika inställningar till enkätprocesser. En grupp chefer såg engagemanget i en enkätprocess som en god möjlighet för utveckling och förbättring av verksamheten. En annan grupp såg det mer som ett tävlingsmoment där det viktigaste var hög svarsfrekvens och höga staplar. En tredje grupp såg det neutralt som en arbetsuppgift bland andra som skulle utföras och en fjärde grupp såg det som en pålaga i ett alltför redan stressat schema. Utifrån Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) som handlar om inre och yttre motivation, kan chefernas engagemang sättas på ett kontinuum från mest engagerad till lägst engagerad. Beroende på arbetssituation är det rimligt att anta att ens engagemang skiftar över tid. En organisation bör därmed undersöka de egna chefernas inställning till enkätprocesser innan sådana dras igång. Beroende på organisationens mognad kan man förslagsvis ha diskussionsgrupper för att få reda på chefers inställning. Anonyma frågor i en minienkät kan vara en annan väg. Utifrån svaren går det sedan att anpassa graden av stöd inför, under och efter en enkätprocess så att den blir meningsfull och användbar.

## Medarbetarsamtalet som möjlighet

P: När det kommer till medarbetarsamtal har jag intervjuat chefer inom hälso- och sjukvården om hur de bedriver medarbetarsamtal och det visade sig vara stor variation i form, innehåll med mera.

P: Medarbetarsamtal har betydelse på individ-, grupp- och helhetsnivå. Cheferna gav uttryck för både möjligheter och utmaningar med medarbetarsamtal. På ett individuellt plan spelar samtalet en roll för medarbetarens arbetsrelaterade hälsa för att kunna skapa goda individuella förutsättningar för att göra ett bra jobb. Gällande utveckling inom sitt arbete och arbetsuppgifter var det av vikt att det fanns en öppenhet med hur arbetet upplevdes. På gruppnivå fyller medarbetarsamtal en funktion genom att de bidrar till hälsofrämjande arbete genom att sammanfatta förslag från medarbetarna och lyfta dessa till hela gruppen. På gruppnivå handlar det även om att se över förutsättningar för verksamheten, dess utformning samt innehåll. I ett helhetsperspektiv handlar det om hur hälsofrämjande och systematiska arbetsmiljöarbeten struktureras. Exempelvis kunde det handla om mötens effektivitet, tydlighet för hur olika aktiviteter hänger ihop och hur medarbetarsamtal och medarbetarundersökningar skulle kunna sammanföras.

## Utvecklingsmöjligheter för HKRs återkopplingskultur

M: Eftersom Du naturligtvis är uppmärksam på det här med återkoppling, vad har du sett på din egen arbetsplats HKR? Vad kan HKR som organisation lära av och ta fasta på utifrån din forskning och dina erfarenheter?

P: Det jag upplevt under mina år som anställd är att HKR har en traditionell återkopplingskultur på så sätt att det är ledningen

och chefen som driver medarbetarundersökningsprocessen. På sjukhuset där jag gjort mina studier testades modellen att några medarbetare per avdelning hade medarbetarundersökningen som sitt ansvarsområde, liksom någon annan hade ansvar för medicinförråd och tvätt. Engagemanget för deltagande och att driva förbättringsarbete ökade avsevärt då processen upplevdes som deras. Här på HKR skulle medarbetare med intresse för enkätprocesser kunna få i uppdrag (med timtilldelning) att förankra och engagera för deltagande, återkoppla resultat samt sammanfatta ett fortsatt förbättringsarbete till sin avdelning, allt i samarbete med chefen. Finns det en vilja att medarbetarundersökningen ska kunna användas effektivt och upplevas meningsfull av medarbetare, chefer och ledning behöver resurser satsas för att ge det tyngd.

P: Dessutom skulle HKR kunna fundera utifrån möjligheten med att strategiskt sammankoppla medarbetarundersökning med medarbetarsamtal. Exempelvis: Finns det frågor i medarbetarundersökningen som skulle kunna tas upp vid medarbetarsamtalet? Kan ett enkätresultat på gruppnivå diskuteras i det individuella samtalet för att lyfta förslag på förbättringar för verksamheten och förutsättningar för den enskilde medarbetaren?

P: Ytterligare att fundera på är hur medarbetarundersökningen är kopplad till den verksamhet som bedrivs. Istället för att resultatet lever sitt liv och verksamheten på kort och lång sikt lever sitt, kan de båda, genom medarbetarundersökningens innehåll och frågor tydligt sammanföras och berika varandra. Frågor som kan användas som utgångspunkt då är exempelvis: Är medarbetarundersökningen anpassad till vår operativa verksamhet? Finns det frågor kring övergripande perspektiv såsom administrativa funktioner, tidsupplevelse, kollegialt stödjande förhållanden och studentrelationer?

P: En annan viktig bas att starta utifrån är möjligheten att göra medarbetarundersökningen än mer dagsaktuell och ta in frågor som kopplas till UKÄs kommande tematiska utvärderingar. Större delen av frågorna bör vara samma över tid för att kunna göra jämförelser men en del frågor kan vara föränderliga för att kunna ta tempen och matcha verksamhetens skiftande behov av information.

### Engagemang från medarbetare

M: Hur är gott medarbetarskap relaterat till en god återkopplingskultur?

P: Istället för att prata om att kräva mer av medarbetarna så tänker jag att den inre motivationen för att driva frågor som känns viktiga behöver skapas med rätt förutsättningar för exempelvis förankringen av en enkätprocess. Engagemanget från medarbetarna antar jag skulle öka om det blir tydligt hur olika insatser hänger ihop. När det finns frågor i en medarbetarundersökning som mäter parametrar som är aktuella för oss i vårt dagliga arbete och visar på hur vårt arbete spelar en roll i ett större sammanhang ökar förmodligen motivationen för engagemang och deltagande. Det kan då skapa ett större ansvarstagande från medarbetarna både för små och stora frågor i arbetsmiljön. Så det som vi medarbetare behöver göra är att ta ansvar för resultatet av vår medarbetarundersökning, ta chansen och se möjligheten i att kunna göra något bra utav det som bidrar till vår egen arbetssituation och vår gemensamma arbetsmiljö.

### Avslutande kommentar

Oavsett om vi agerar som medmänniska, lärare, kollega eller chef har återkoppling stor potential att göra skillnad både i vår egen, den andres och organisationens utveckling. Så hur skapas

en god återkopplingskultur? Vad blir steg ett? Kanske ska vi gemensamt göra upp om att återkoppling varken bör vara tävling, egotripp, pålaga eller rutinuppgift som Petras intervjupersoner ger uttryck för. Återkoppling är en möjlighet till växande.



## Referenser

- Baker, A., Perreault, D., Reid, A., & Blanchard, C. M. (2013). Feedback and organizations: Feedback is good, feedback-friendly culture is better. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 54(4), 260-268.
- Bauer, G., Davies, J. K., & Pelikan, J. (2006). The EUHPID Health Development Model for the classification of public health indicators. *Health Promotion International*, 21(2), 153-159.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (Vol. 4., [rev.]). Maidenhead: Open University Press.
- Friberg, T. (2015). *Universitetslärare i förändring*. Malmö: Universus Academic Press.
- Juul, J., & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens - i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Mulder, R. H., & Ellinger, A. D. (2013). Perceptions of quality of feedback in organizations: Characteristics, determinants, outcomes of feedback, and possibilities for improvement: introduction to a special issue. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 4-23.
- Nilsson, P. (2010). *Enhance your workplace! A dialogue tool for workplace health promotion with a salutogenic approach*. (Doctoral Dissertation Series 2010:112), Faculty of Medicine, Lund University, Lund.
- Nilsson, P., Andersson, H. I., & Ejlertsson, G. (2013). The Work Experience Measurement Scale (WEMS): a useful tool in workplace health promotion. *Work (Reading, Mass.)*, 45(3), 379.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 4.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Skolverket. (2014). *Pisa 2012 - Digital problemlösningsförmåga hos 15-åringar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Sveriges Förenade Studentkårer. (2013). *Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan* Stockholm: SFS.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

# It's the teacher, stupid!

## Om kursutvärderingar och kvalitet

Håkan Pihl & Nellie Gertsson

### Introduktion

Kursutvärderingar är viktiga av flera skäl. Kursutvärderingar signalerar om studenterna är nöjda, vilket påverkar deras motivation och prestation och, i förlängningen, genomströmning och utbildningars attraktivitet. Utvärderingar ger lärare återkoppling för gjorda insatser. Kursutvärderingar ger underlag för utveckling och kvalitetsökningar (jmf. Astin, 1999, Elliott & Shin, 2002; Bolliger & Martindale, 2004, DeShields Jr *et al.*, 2005, Douglas, McClland & Davies, 2008, Elliott & Healy, 2001).

Säger kursutvärderingar också något om kursers övergripande kvalitet överlag och om vad det är i en kurs som gör skillnad? Här går åsikterna ofta isär alltmedan forskningen tycks vara mer entydig.

Låt oss börja med kursutvärderingar som mått på kvalitet. Skeptikerna menar att studenter inte har de kunskaper som krävs för att bedöma kvalitet. Den typen av kursvärderingar speglar hur tillfredsställda studenter är och det är inte det samma som kvalitet. Utveckling baserad på kursutvärderingar riskerar istället att resultera i urholkning, populism och lägre krav (se exempelvis Alvesson, 2011). Mot det står förespråkare som menar att kursutvärderingar är ett instrument som fångar såväl tillfredsställelse som kvalitet. Som mått på kvalitet är det visserligen inte perfekt, men ändå värdefullt om det används rätt. Kanske grundar sig de olika ståndpunkterna på olika syn på studenter där skeptiker har en mer negativ syn och

tillskriver studenter aspekter som lättja och en önskan om enkla betyg medan förespråkare har en positivare syn och menar att studenter vill utveckla kunskaper och själva kan bedöma om kurser ger dem den möjligheten. Forskningen på området tycks stödja förespråkarnas uppfattning. Man har exempelvis visat att det finns en samsyn mellan de bedömningar som görs av studenter vid kursers slut och de bedömningar som görs av alumner, akademiska kolleger och av lärarna själva (Elmgren & Henriksson, 2015, s 107).

Upplevelsen av en kurs påverkas av flera variabler. Listan kan göras lång: Studentens förutsättningar och attityd, gruppnormer i studentgruppen, lärosätets status, geografisk placering, boendeförhållanden, fysiska studiemiljö, administrativt stöd, kurslitteratur, kravnivåer, kursmål och kursplaner, kursgenomförande, kommunikation, lärarens undervisning och så vidare. Studier som har undersökt studenters allmänna nöjdhet (*overall satisfaction*) inkluderar aspekter som ovan, men alla variabler har förstås inte samma betydelse (t.ex. Elliot & Healy, 2001, Denson, Loveday & Dalton, 2010). Enligt Douglas, Douglas och Barnes (2006) är de aspekter som är kopplade direkt till läraren och undervisningen viktigast för studenternas nöjdhet, medan andra aspekter exempelvis fysiska anläggningar har en mer ringa betydelse. Även Elliot och Shins (2002) studie visade att faktorer som är relaterade till läraren och den direkta undervisningen till största del villkorar studentnöjdhet. Annan forskning som identifierar faktorer som påverkar studenternas allmänna omdöme emanerar ur aspekter som har med läraren att göra, exempelvis att läraren ger tydliga mål, ger lämpliga uppgifter och examinationer, skapar en lämplig arbetsbelastning, en klar organisation och planering samt kommunicerar och interagerar bra (se t.ex. Ginns, Prosser & Barrie, 2007; Centra, 2003).

Även faktorer som ligger utanför själva undervisningen kan spela in. Vissa studentkategorier tenderar att ge högre omdömen på kurser. Sådana kategorier är: Äldre, kvinnor, studenter på fördjupningskurser, studenter med hög närvaro och studenter med höga förväntningar på bra betyg. Andra aspekter som studenter kopplar till läraren kan också påverka utfallet, exempelvis om lärare är vänliga, ser bra ut, är framgångsrika, har gott rykte eller är generösa. Även undervisningsämnet kan spela in. Exempelvis har naturvetenskapliga ämnen svårare att få höga omdömen än andra ämnen.

Sammanfattningsvis tyder forskningen på att hög kvalitet i utbildning och nöjda studenter ofta är sidor av samma mynt, men att det finns inslag som kräver kritisk granskning. Kursutvärderingar är därmed instrument som, tolkat med förnuft, berättar om kursers kvalitet. Bland de många variabler som påverkar studenternas värdering är det aspekter kopplade till läraren som är de viktigaste, dvs. hur läraren undervisar och kommunicerar kring kursen, upplägg och genomförande, lärarens förväntningar, den arbetsbelastning som läraren ger studenterna, kravnivå osv.

Den bild som framträder överensstämmer med forskning om vad som ger resultat i skolvärlden. Exempelvis visar en omfattande studie av de bästa skolorna i världen att det är lärarna som har den största och avgörande effekten på resultat; det viktigaste för skolor är därför att rekrytera rätt personer som lärare, ge dem möjligheter att utvecklas till effektiva lärare och skapa system som gör att alla elever får bra och anpassad undervisning (McKinsey 2007). Uppfattningen att det är läraren som gör skillnad återkommer som resultat i de metastudier av tusentals forskningsrapporter som genomförts av John Hattie (2012). Slutsatsen av samlad forskning om undervisning är att läraren är avgörande för kvalitet och viktigast är att läraren

har förmåga att förstå var elever befinner sig, och med höga förväntningar skapa rätt utmaningar och ge rätt återkoppling för elevernas lärande (Hattie, 2012).

Sammantaget leder detta oss till hypotesen att hög kvalitet signaleras genom nöjda studenter och att det är läraren som gör skillnad. För ett undervisningstungt lärosäte med ambitionen att vara ledande inom några av landets utbildningar för framtidens arbetsliv är detta speciellt intressant.

Vid Högskolan Kristianstad genomförs sedan många år kursvärderingar av samtliga kurser med policyn att alla kurser ska utvärderas utifrån en uppsättning gemensamma frågor. Under det senaste året har dessa sammanställts på övergripande nivå. Dessutom kan en rad andra variabler som kan ha betydelse samlas ur högskolans övriga system, såsom genomströmning, lärares befattning och kön, kursform, osv. Sammantaget ger det möjligheter att studera om högskolans erfarenheter från kursutvärderingar etc. överensstämmer med den bild som tecknats ovan. Är läraren den viktigaste faktorn bakom nöjda studenter?

## Högskolans kursutvärderingar

Den kursutvärdering som görs på Högskolan Kristianstad består av ett antal högskolegemensamma frågor där studenterna bland annat får ta ställning till sju påståenden. Studenten har möjlighet att i en femgradig skala instämna helt (5) eller inte alls instämna (1). Påståendena listas nedan.

1. Mitt helhetsomdöme om kursen är positivt
2. Vid kursstart och under kursens gång fanns den information jag behövde för att bedriva mina studier tillgänglig.
3. Lärandemålen i kursplanen behandlades under kursens gång.

4. Jag har haft nytta av kurslitteraturen för att nå kursens lärandemål.
5. Kommunikationen mellan student och lärare var god/fungerade bra.
6. Examinationerna var relevanta för kursens innehåll och mål.
7. Kraven som ställdes på mig som student var rimliga.

Att undersöka studenternas värderingar med en enkät med dessa frågor är väl förankrat i såväl praxis som forskning. Kursutvärderingsformulär används ofta som ett instrument för att mäta undervisningsförmåga (Denson et al, 2010; Marsh, 2007) och studenters omdöme uppfattas av de flesta forskare som en valid och tillförlitlig metod för utvärdering av undervisning (Wachtel, 1998).

Vilka frågor som ställs, och hur många frågor som ställs kan naturligtvis variera. Beran och Violato (2009) menar att det är viktigt att kursplan och annan information ger studenterna tillräcklig kännedom om kursen, samt att kursen också ges i enlighet med kursplan och annan information. Studenternas omdöme av kursen kan påverkas av hur kursen är planerad och organiserad och det är därför viktigt att läraren förklarar kursens krav (Centra, 2003). Kursmålen (både vad gäller tydlighet och kvalitet) utgör en viktig del av undervisningskvaliteten, och kan påverka studenters nöjdhet (Spooren et al., 2007; Ramsden, 1991; Ginns et al., 2007).

Det är inte bara viktigt att studenterna får tydlig information och vet vad som förväntas av dem, det är dessutom viktigt att studenterna upplever de krav som ställs vara rimliga (Beran & Violato, 2009). För att kunna utbilda studenter och tillfredsställa deras lärande är det viktigt att det stödmaterial som an-

vänts faktisk hjälper studenterna vid inläring (Beran & Violato, 2009); kurslitteraturen är därmed även en viktig aspekt vid utvärdering av en kurs. Även interaktionen och kommunikationen mellan lärare och studenter utgör en viktig del i den uppfattade kvaliteten av en kurs (Centra, 2003; Hill, Lomas & MacGregor, 2003). Avslutningsvis är det viktigt att examinationerna uppfattas som relevanta för kursens innehåll och mål, där studenternas förståelse testas snarare än deras memoreringsförmåga (Ginns *et al*, 2007).

De faktorer som hittills tagits upp är alla kopplade till undervisningen varav en del av faktorerna är direkt knutna till läraren. Till det kan det naturligtvis finnas helt andra faktorer som påverkar studenternas omdöme; student-, lärar- eller kursegenskap som inte direkt är kopplade till undervisning (Centra & Gaubatz, 2000, Centra, 2003; Denson *et al.*, 2010; Bockxy, Sporen & Mortelmans, 2011). Tidigare forskning har exempelvis visat att kursegenskaper som kan påverka studenternas allmänna omdöme är antal kursdeltagare (Berard & Kuhn, 2008; Marsh, 2007; Wachtel, 1998), studieform, nivå (Wachtel, 1998; Marsh, 2007), valbarhet (Brockx *et al.*, 2011; Beran & Violato, 2009) och arbetsbelastning (Greenwald & Gillmore, 1997; Culver, 2010; Marsh, 2007). Även läraraspekter som befattning och kön har visat sig kunna påverka studenters omdöme, även om slutsatserna varierar (jmf. Cashin, 1988; Denson *et al*, 2010; Wachtel, 2006; Marsh, 2007).

## Vad avgör helhetsbedömningen?

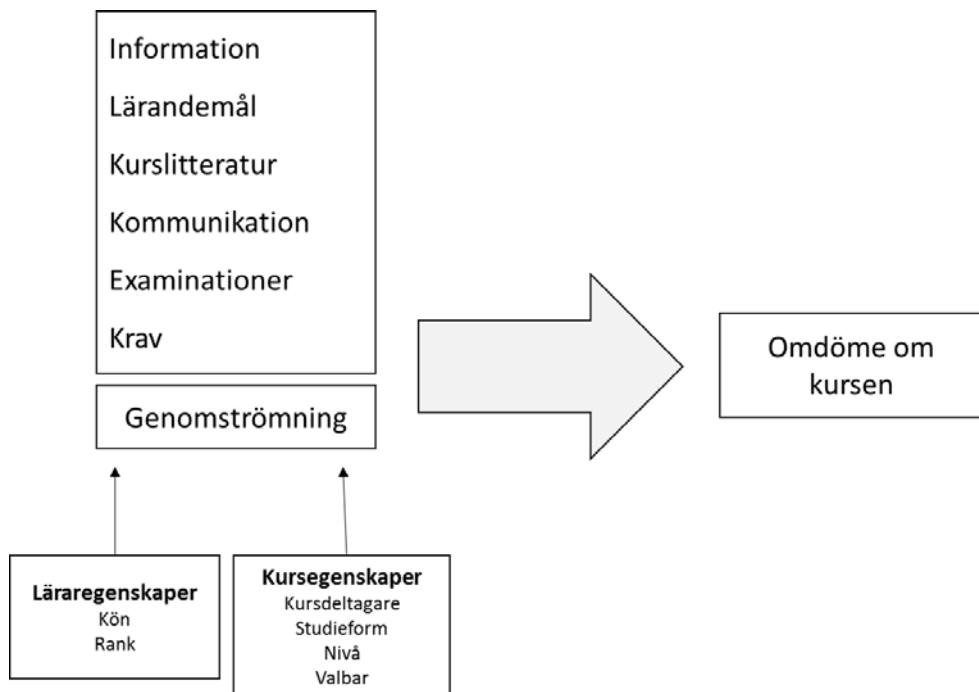
För att undersöka om Högskolans utvärderingar stödjer tesen att det är läraren som är viktigast för goda utvärderingar studeras nedan vilka faktorer som avgör studenters helhetsbedömning av en kurs. Vi kommer att se såväl på de delfrågor



som ställs inom ramen för kursvärderingar som på andra variabler som genomströmning, kursform, lärares kön och befattning. De frågor som vi studerar är:

- Vilka lärande- och undervisningsrelaterade aspekter är avgörande för studenters helhetsomdöme?
- Påverkar genomsnittlig genomströmning studenters helhetsomdöme av en kurs?
- Påverkar olika kursegenskaper så som antal kursdeltagare, studieform (distans/campus), nivå och valbarhet studentens helhetsomdöme av en kurs?
- Påverkar olika läraraspekter så som kön och befattning studentens helhetsomdöme av en kurs?

Nedanstående modell avser att tydligare illustrera studiens syfte och uppbyggnad. Modellen innefattar potentiella faktorer som enligt tidigare studier kan påverka studenters helhetsbedömning av en kurs.



**Modell 1.** *Potentiella påverkansfaktorer till studenters helhetsbedömning av en kurs*

## Metod

Kursutvärderingarna för vår- och sommarterminen 2015 ligger till grund för denna studie, då totalt 340 kurser utvärderades av 4 634 studenter. För dessa kurser var den genomsnittliga svarsfrekvensen 45 %. Vid analys av datamaterialet har kursgenomsnitt används (jmf. Marsh, 2007). Detta resulterar i en mer tillförlitlig bedömning av varje variabel och minimerar effekten av den enskilde studentens variation (Centra, 2003).

Högskolan Kristianstads kursutvärdering består av, förutom eventuella kursspecifika frågor, tio gemensamma frågor. De öppna frågorna angående kursens styrkor och utvecklingspotential har exkluderats i denna studie eftersom de anses vara mer kursspecifika och svårare att jämföra mellan högskolans

olika kurser. Dessa frågor bidrar i större utsträckning till en förståelse för den specifika kursen, medan syftet för denna studie är att förklara vad som mer generellt påverkar studenters helhetsbedömning. De sju påståendena rörande kursen (listade på s. 5) mättes på en femgradig skala, där studenterna bedömer huruvida de "instämmer inte alls" (1) eller "instämmer helt" (5). Studenterna erbjuds även alternativet "vet ej". I analysen har den beroende variabeln utgjorts av studenternas helhetsomdöme om kursen (påstående 1) och de huvudsakliga oberoende variablerna var dels lärande- och undervisningsrelaterade aspekter (påstående 2-7) dels genomsnittlig genomströmning på kursen. Utvärderingarna har i sin tur kombinerats med kursspecifika uppgifter så som antal kursdeltagare, studieform, nivå samt program-/fristående kurs. I materialet har även kursansvariges kön och ett mått på befattning inkluderats (om läraren har disputerat eller ej). På så sätt har det varit möjligt att ta med kurs- och läraraspekter i studien. En begränsning är att studien inte beaktar studentaspekter så som ålder, kön, personlighet etc. Detta har inte varit möjligt då kursutvärderingarna genomförts anonymt.

Inledningsvis gjordes Pearsons' korrelationsmatris för att studera förekomsten av samvariation i materialet. Därefter användes en blockregressionsanalys där de oberoende variablerna och kontrollvariablerna lades till i tre block: (1) Lärar- och kursegenskaper, (2) genomsnittlig genomströmning och (3) lärande- och undervisningsrelaterade aspekter.

## Resultat

I denna studie utvärderades totalt 340 kurser, varav 50 kurser var på avancerad nivå (14,7%) och 290 kurser var på grundnivå (85,3%). Av de utvärderade kurserna bedrevs 56,8 % på campus resterande 43,2 % av kurserna utgjordes av antingen

distans- eller nätbaserade kurser. Knappt en tredjedel av kurserna (31,8%) var fristående kurser. Det totala antalet kursansvariga utgörs till 47,9 % av disputerade lärare och 53,2% av kvinnliga lärare. Antalet kursdeltagare varierade från två till 166 studenter, med ett genomsnitt på 31 studenter, den genomsnittliga genomströmningen på de utvärderade kurserna var 56,3% inom kurstillfället.

Beskrivande statistik i form av medelvärde och standardavvikelse för de lärande- och undervisningsrelaterade variablerna redovisas i tabell 1 tillsammans med Pearson's korrelationsmatrix (nästa sida).

Inledningsvis kan noteras att medelvärdet av det övergripande omdömet för alla kurser på högskolan ligger nära 4 (3,96). Tyvärr saknas en systematisk genomlysning av utfallen av kursutvärderingar på andra lärosäten i Sverige men en gissning är att detta signalerar att högskolan överlag har nöjda studenter.

Undervisningsrelaterade aspekter är vidare signifikant positivt korrelerade till det allmänna omdömet om kursen, och även till varandra. Starkast korrelerat till det övergripande omdömet rör frågor som tangerar lärarens insats såsom frågor rörande kravnivå, information, kommunikation och examination. Detta styrker den bild som gavs ovan att det är läraren som är viktigast.

Undervisningsrelaterade faktorer med svagare koppling till läraren som lärandemål och kurslitteratur har mindre betydelse. Vidare kan noteras ett visst positivt samband mellan allmänt omdöme och genomströmning på en kurs. Kurser med högre genomströmning utvärderas alltså något högre av studenterna. Förvånande är att fristående kurser och kurser på distans utvärderas högre än campus- och programkurser.

**Tabell 1. Pearson's korrelationsmatris**

Variabler	Medel	Std.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Omdöme	3.960	0.711													
2. Information	3.924	0.683	.821***												
3. Lärandemål	3.805	0.720	.670***	.631***											
4. Kurslitteratur	3.748	0.850	.472***	.437***	.498***										
5. Kommunikation	3.916	0.758	.815***	.779***	.605***	.449***									
6. Examinationer	4.000	0.677	.711***	.563***	.543***	.442***	.565***								
7. Krav	3.954	0.694	.836***	.730***	.605***	.467***	.667***	.715***							
8. Genomströmning			.206***	0.08	.120*	0.007	0.102†	.207***	.209***						
9. Kön kursansvarig			-.001	0.02	0.098†	0.03	0.102†	0.034	0.047	.121*					
10. Dispu. kursansvarig			0.008	0.018	-.158**	-0.04	0.017	0.021	0.008	-0.071	-.127*				
11. Kursdeltagare			-.061	-0.016	0.01	0.05	-0.087	0.007	-0.056	0.084	0.069	.179**			
12. Distans			.146**	.202***	.147**	.317***	0.048	.133*	.175***	.242***	0.098†	0.078	0.028		
13. Nivå			-.005	-0.008	.109*	0.105†	0.079	0.028	0.022	-0.073	0.106†	0.084	.238***	.141**	
14. Fristående kurs			.273***	.301***	.264***	.365***	.178***	.162**	.216***	-.107*	-.007	0.015	0.056	.450***	-.0051

\*\*\* p < 0.001; \*\* p < 0.01; \* p < 0.05; † p < 0.10

Intressant är också att notera att flera variabler *inte* har något samband med den övergripande bedömningen. Det har inte någon betydelse vilket kön läraren har, inte heller om läraren har disputerat eller ej. Antalet kursdeltagare har inte heller någon nämnvärd inverkan och kurser på avancerad nivå urskiljer sig inte i studenternas omdömen.

För att vidare analysera materialet har en blockregressionsanalys genomförts som presenteras i tabell 2.

**Tabell 2.** *Multipel blockregressionsanalys*

	Block 1		Block 2		Block 3	
	Std. Beta	Std.Fel	Std. Beta	Std.Fel	Std. Beta	Std.Fel
Kön kursansvarig	0.027	0.077	0.003	0.074	-0.063**	0.03
Disp. kursansvarig	-0.01	0.077	-0.003	0.074	0	0.031
Kursdeltagare	-0.085	0.002	-0.104†	0.001	-0.026	0.001
Distans	0.036	0.086	0.096	0.085	0.005	0.036
Nivå	-0.019	0.112	-0.01	0.108	-0.039†	0.045
Valbar	0.263***	0.09	0.264***	0.087	0.052*	0.038
Genomströmning			0.265***	0.143	0.067**	0.061
Information					0.195***	0.041
Lärandemål					0.085**	0.03
Kurslitteratur					-0.024	0.022
Kommunikation lärare					0.325***	0.034
Examinationer					0.138***	0.032
Krav					0.314***	0.038
Konstant	3.874***	0.093	0.074***	0.122	-0.176	0.108
F-värde	4.974		8.177		157.159***	
F förändring	4.974***		25.228***		282.228***	
Justerat R <sup>2</sup>	0.066		0.129		0.857	
R <sup>2</sup> förändring	0.082		0.065		0.715	
VIF-värde. Högsta	1.320		1.375		3.658	

\*\*\* p < 0.001; \*\* p < 0.01; \* p < 0.05; † p < 0.10

Även här kan utläsas att det framförallt är de undervisningsrelaterade aspekterna som påverkar studentens helhetsomdöme. Totalt förklarar modellens samlade uppsättning variabler ca 85 procent av variationen när det gäller helhetsbedömningar och de undervisningsrelaterade aspekterna står för hela 70 av dessa procentenheter.

I block 1 testas endast kurs- och läraraspekter. Resultatet är att det endast är vid kursform fristående kurs som omdömet påverkas signifikant (positivt). Övriga faktorer (kön på lärare, om lärare är disputerade, antal kursdeltagare, om det är en distanskurs eller om kursen ges på avancerad nivå) visar sig inte påverka utfallet i någon nämnvärd riktning.

Varför har fristående kurser bättre omdömen? En förklaring kan vara att studenterna här i högre utsträckning har gjort ett aktivt val. Inom programmen läser studenterna förutbestämda kurser, kurser som de inte aktivt har valt och som de kanske ibland är mindre intresserade av. Forskning har visat att kursens valbarhet påverka studenternas bedömning av kursen (Brockx *et al.*, 2011; Beran & Violato, 2009).

I block 2 tillförs genomströmningen till modellen och, igen, framkommer att kurser som utvärderats högt också har högre genomströmning. Resultatet kan styrka såväl kursvärderingsförespråkare som skeptiker. En högre genomströmning förklaras av förespråkare av att studenterna har lärt sig och klarar kursen, vilket gör att de ger högre omdömen. Skeptikerna menar att högre genomströmning beror på låga krav och det är det som studenter gillar. Kursutvärderingarna genomfördes dock före det att studenterna visste om de hade klarat kursen vilket kan tala för att nöjda studenter uttrycker glädje över lärande snarare än glädje över låga krav.

Kopplingen mellan hög genomströmning och nöjda studenter överensstämmer för övrigt med den forskning som visar att det finns ett samband mellan betyg och studenternas bedömning (se t.ex. Brockx, Spooren & Mortelmans, 2011; Culver, 2010; Centra, 2003). I denna studie fick dock studenterna betyg efter det att kursutvärderingarna gjordes vilket försvagar en möjlig sådan påverkan.

I block 3 tillförs så hela kursutvärderingsformuläret med de sju olika påståendena om undervisningsrelaterade aspekter. Här framkommer åter stöd för att det är läraren som gör skillnad. Kommunikationen mellan student och lärare och rimlig kravnivå har avgjort störst betydelse för studentens helhetsomdöme av kursen. Därefter följer information om kursen och kursens examination. Förvånande är att kurslitteraturen inte alls har betydelse och lärandemålen har endast svag betydelse.

Kurslitteratur är den av de högskolegemensamma frågorna som har lägst koppling till helhetsbedömningen gjord av studenterna. Det är även den högskolegemensamma fråga som har högst standardavvikelse. Studenter är mindre samstämmiga i uppfattningen om kurslitteraturen än vad de är om andra variabler. Hur kommer det sig att kurslitteraturen inte tillmäts större betydelse? Litteraturen rymmer kursens innehåll och borde väl vara av största betydelse för kursens kvalitet? Möjligen ses inte litteraturen som något som gör skillnad, studenter som läser kurser på andra lärosäten har samma litteratur. Man kan också fråga i vilken utsträckning kurslitteraturen har lästs, något som inte framkommer i enkäten. I den mån exempelvis föreläsare gör litteraturen överflödig kan det möjligen komma till uttryck som positiva omdömen till läraren, medan litteraturen anses mindre viktig.



## Slutsatser och diskussion

Forskning om utbildningskvalitet sätter läraren i fokus och betonar vikten av att läraren förstår studenternas lärande. Det avgörande är hur läraren organiserar sin kurs och undervisar, hur läraren kommunicerar med studenter, skapar förväntningar, utmanar studenten och ger återkoppling och så vidare. Detta framkommer också i forskning om vad studenter betonar när de i kursutvärderingar bedömer hur bra en kurs är.

Den studie som presenterats här stödjer denna bild. I särklass viktigast för helhetsbedömningen av en kurs visar sig vara frågorna om kommunikation och kravnivå, alltså de frågor som närmast knyter an till lärarens insats. Kursplanens lärandemål och examination påverkar också men inte i samma grad. Kurser med god genomströmning får något bättre omdömen samt att fristående kurser upplevs ofta något bättre än programkurser. Andra undersökta variabler har ingen eller ringa inverkan. Exempelvis framkommer att kurslitteraturen inte har så avgörande betydelse för helhetsupplevelsen, inte heller lärarens kön, om läraren har forskarutbildning, antalet kursdeltagare eller vilken nivå kursen ges på.

Vad innebär detta för ett lärosäte som vill vara ledande inom akademisk utbildning för framtidens arbetsliv? För att skapa hög kvalitet behövs ett kvalitetsdrivande system som främjar utveckling. I ett sådant system bör kursutvärderingar spela en viktig roll. Här kan man fråga sig om dagens kursutvärderingsenkät på Högskolan Kristianstad ställer rätt frågor, frågor som är relevanta att fånga det som mäter kvalitet och som ger underlag för utveckling? Borde fler frågor som direkt belyser lärarens insats ställas? Exempel på sådana frågor kan exempelvis vara:

- Kursen har lärare som är lyhörda och därmed förstår var jag som student befinner mig kunskapsmässigt.
- Kursen har lärare som utmanar mig genom att ge mig återkoppling så att jag utvecklar mitt lärande.
- Kursen har lärare som har förmåga att undervisa så att det blir intressant och begripligt.

I ett lite vidare sammanhang kan insikten om lärarens betydelse påverka hela högskolans struktur och resursfördelning, speciellt satsningar på kvalitetshöjande insatser. Läger högskolan tillräckligt med resurser på rekrytering av lärare och på insatser som ger lärare möjlighet att utvecklas? Läger högskolan resurser på områden som inte har så stor inverkan?

Att döma av resultaten från denna studie, och forskning om utbildningskvalitet, finns det anledning att fråga om mer fokus generellt måste ställas på läraren och dennes interaktion med studenter. Borde ledningsstrukturer, system och belöningsformer mer än idag kretsa kring lärarens förmåga att förstå och utmana studenter att lära?

Eller resonerar vi helt fel? Är universitet och högskolors undervisning väsensskild annan utbildning? Har den lärarkompetens som beskrivs stor betydelse i resten av utbildningssfären men inte här? Är det inte viktigare att lärare är ämnesspecialister och framstående forskare? Den högskolepedagogiska debatten fortsätter.

## Referenser

- Alvesson, M. (2011). *Tomhetens Triumf*. Stockholm: Atlas.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5): 518-529.
- Bedard, K., & Kuhn, P. (2008). Where class size really matters: Class size and student ratings of instructor effectiveness. *Economics of Education Review*, 27(3): 253-265.
- Beran, T., & Violato, C. (2009). Student ratings of teaching effectiveness: student engagement and course characteristics. *Canadian Journal of Higher Education*, 39(1): 1-13.
- Bolliger, D. U., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1): 61-67.
- Brockx, B., Spooren, P., & Mortelmans, D. (2011). Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluations of teaching in higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4): 289-306.
- Centra, J. A. (2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education*, 44(5): 495-518.
- Centra, J. A., & Gaubatz, N. B. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education*, 17-33.
- Culver, S. (2010). Course grades, quality of student engagement and student's evaluation of instructor. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3): 331-336

- Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluations of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 29(4): 339-356.
- DeShields Jr, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Hertzverg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2): 128-139.
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3): 251-267.
- Douglas, J., McCelland, R., & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1): 19-35.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4): 1-11.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2010). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2): 197-209.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2015). *Universitetspedagogik*. 3: dje uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5): 603-615.

- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4): 743-751.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perception of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1): 15-20.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry, & J. C. Smart, *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer Verlag, Netherlands.
- McKinsey & Company (2007) *How the world's best-performing schools come out on top*. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2): 129-150.
- Spooren, P., Mortlemans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6): 667-679.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5): 581-592.

Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2): 191-211.

# Återkoppling

## Formativ återkoppling i stora studentgrupper

Anders Jönsson

Ett vanligt bekymmer för högskolelärare är att kunna ge formativ återkoppling i stora studentgrupper, eftersom individuell återkoppling är tids- och resurskrävande. Samtidigt är inte individuell återkoppling nödvändigtvis det som är mest effektivt i alla sammanhang. Det finns flera olika möjligheter att stödja studenternas lärande med hjälp av återkoppling även i stora studentgrupper. I den här texten kommer jag att inleda med en kort översikt av forskning om formativ återkoppling samt om hur studenter använder sin återkoppling. Syftet är att presentera faktorer som dels visat sig kunna motverka studenternas möjligheter att använda sin återkoppling på ett konstruktivt sätt, dels faktorer som tycks vara särskilt avgörande för att återkopplingen ska kunna stödja studenternas lärande.

Efter forskningsgenomgången presenterar jag några utvalda exempel på studier, där man arbetat med formativ återkoppling i stora studentgrupper. Syftet är att ge konkreta exempel på hur läraren – på olika sätt – kan arbeta med återkoppling, som inte är lika tids- och resurskrävande som individuell återkoppling, men som ändå visat sig ge goda resultat. I anslutning till respektive exempel förs även en kort diskussion, som relaterar exemplen till den inledande forskningsöversikten. Tanken är att ge dig som läsare redskap för att kunna skapa egna återkopplingsmodeller utifrån den kombination av teoretiska principer och konkreta exempel, som introduceras i artikeln.

## Formativ återkoppling

Även om det är självklart för de flesta, är det lika bra att skriva det rakt ut: Det finns inget recept på optimal återkoppling som är gynnsam i alla situationer och för alla individer, utan det beror på. Faktorer som visat sig spela roll för hur väl återkopplingen fungerar, är exempelvis uppgiftens omfattning och komplexitet samt studenternas (akademiska) självförtroende. För korta och enkla uppgifter är det oftast bäst om återkopplingen ges snabbt, medan återkopplingens kvalitativa innehåll är viktigare för större och mer komplexa uppgifter. Tiden är då underordnad kvaliteten på återkopplingen. Högpresterande studenter behöver oftast bara en signal om att de är "på rätt spår", medan lågpresterande och mindre självsäkra studenter många gånger behöver både mer återkoppling samt återkoppling av mer positiv karaktär.

Givet denna komplexitet är det lätt att läraren hemfaller åt överdrivna och mindre fruktbara strategier för återkopplingen. En sådan strategi är att försöka skraddarsy individuell återkoppling till varje enskild student, utifrån respektive students specifika behov. Men förutom att detta innebär ohyggligt mycket extra arbete för läraren, finns det också en risk att det blir kontraproduktivt för studenterna, genom att läraren gör för mycket av "grovjobbet". En annan strategi är att resignera inför komplexiteten och se alla återkopplingsmöjligheter som ett stort smörgåsbord, där man (godtyckligt) kan plocka och blanda. Detta är dock inte heller så fruktbart. För även om det inte finns något recept på optimal återkoppling, finns det ändå vissa faktorer som är viktigare än andra att ta hänsyn till. Dessa "centrala faktorer" spelar oftast mycket större roll för återkopplingens effekt än om återkopplingen exempelvis ges direkt eller med fördröjning, om den är klädd i företrädesvis positiva eller negativa ordalag eller om den ges muntligt eller skriftligt.



Nedan ges en kort beskrivning av några av dessa "centrala faktorer" tillsammans med forskning om vad som kan underlätta (eller motverka) att studenterna använder sin återkoppling på ett konstruktivt sätt. Beskrivningen är i första hand baserad på internationella forskningsöversikter om återkoppling och formativ bedömning (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Jönsson, 2013a; Shute, 2008).

### Uppgifts- eller personrelaterad återkoppling

En av de mest avgörande faktorerna för återkopplingens utfall är vad återkopplingen riktar sig mot. Är det mot studenten som person eller mot uppgiften? Återkoppling riktad som studenterna som personer riskerar att inte ge några effekter alls, eller till och med negativa effekter på studenternas fortsatta lärande. Återkoppling riktad mot uppgiften ger dock oftast positiva effekter. Egentligen är detta inte så konstigt. Det hjälper inte att höra att man är begåvad eller lat, för det ger ingen information om hur man ska förbättra sina prestationer. Att vid upprepade tillfällen få höra hur duktig man är, eller inte är, tenderar dessutom att påverka studenternas (akademiska) självbild. Och återkopplingen riskerar därmed att bli självuppfyllande: "Jag kan ändå inte, så det finns ingen anledning för mig att anstränga mig."

Att istället ge återkoppling på uppgiften, och lämna personliga egenskaper utanför, ger bättre möjligheter dels för att använda återkopplingen konstruktivt dels för att synliggöra studenternas framsteg.

### Bakåtblickande eller framåtsyftande återkoppling

Mycket av den återkoppling som ges till studenter runtom i världen är "bakåtblickande". Den talar om hur det gick, men inte hur det ska bli bättre i framtiden. Man förutsätter som lä-

rare att studenterna på egen hand förmår utnyttja denna återkoppling för sitt fortsatta lärande. Det har emellertid visat sig att många studenter har svårt att omvandla bakåtblickande återkoppling till framåtsyftande strategier, vilket innebär att de inte kan använda sin återkoppling på ett konstruktivt sätt. Det kan därför underlätta om läraren ger studenterna stöd i detta. Det finns flera sätt att göra detta på. Man kan till exempel låta studenterna få – och använda sig av – återkoppling i grupp, vilket vi återkommer till lite längre fram. Det har också visat sig att relativt korta utbildningsinsatser kan ge mycket goda resultat, till exempel i form av workshops där studenterna tar med sig och bearbetar egen återkoppling. Återkopplingen sorteras då utifrån styrkor respektive utvecklingsbehov, och utifrån denna uppdelning utformas en handlingsplan.

När det gäller själva utformningen av återkopplingen, kan läraren fokusera på återkommande processer, som därmed kan utnyttjas även i kommande uppgifter, och inte enbart på detaljer som är specifika för den aktuella uppgiften. Ytterligare ett sätt är att ge konkreta tips på vägar framåt, som *vad* studenten behöver lära sig mer om – och gärna även *hur*.

### Nyanserad återkoppling i tid eller komprimerade omdömen som kommer för sent

Själva råmaterialet för formativ bedömning är de styrkor och utvecklingsbehov som studenterna uppvisar i sina prestationer. Återkopplingen måste därför innehålla nyanserad information om vad som var bra, och vad som skulle kunna bli bättre, om den ska användas formativt. Samtidigt är mycket återkoppling både kortfattad (t.ex. i form av poäng, procentsatser eller betygsbeteckningar) och ges för sent i kursen för att kunna användas för att förbättra prestationerna.

Förutom att de är informationsfattiga, finns det ytterligare problem med kortfattade omdömen, som poäng eller provbetyg. Ett sådant problem är att studenterna fokuserar på omdömet istället för att intressera sig för den mer nyanserade informationen om deras prestationer. De flesta studenter uppger visserligen att de helst vill ha omdömen på sina prestationer, men detta innebär inte per automatik att man bör gå dem till mötes, eftersom summativa omdömen kan ha negativa effekter på deras lärande. Till exempel försöker många studenter strategiskt välja ut de omarbetningar som de tror betalar sig bäst i termer av betyg – även om det innebär att de "gör våld på" sina egna tankar och idéer.

Motsvarande konflikt ses ofta i utvärderingar, där man frågar studenter hur de upplever den återkoppling de fått. En stor andel av studenterna uppger då att de skulle vilja ha återkoppling som är snabb, specifik, detaljerad, omfattande och individualiserad. Helst skulle de alltså vilja att läraren direkt talade om för var och en av dem exakt hur de ska göra, så att de snabbt och lätt kan följa lärarens instruktioner. Men detta skulle å andra sidan innebära att de bara passivt tar emot och utför det läraren säger, och i princip slipper tänka själva! Studenterna behöver istället engageras i återkopplingen, för att skapa en bättre lärandesituation.

Ur ett lärandeperspektiv hade det därför varit mer fruktbart om man behöll information om styrkor och utvecklingsbehov *på enskilda uppgifter*, medan komprimerade omdömen, som betyg, baserades på en *sammanvägning av studenternas prestationer på kursen som helhet*. Att, som är vanligt idag, "smeta ut" den summativa bedömningen genom att betygsätta allt studenterna gör, är kontraproduktivt ur ett lärandeperspektiv. Fokus ligger nästan uteslutande på betyg och omdömen, snarare

än på kunskapsinnehåll och lärandestrategier, och studenterna ges inte möjlighet att utveckla sina svagheter.

### Återkopplingen behöver vara meningsfull och användbar

En av de absolut vanligaste anledningarna till att studenter inte använder den återkoppling de fått tycks vara att de helt enkelt inte ser poängen med den. Detta kan bland annat bero på att återkopplingen innehåller för lite, eller felaktig, information.

En annan anledning till att studenterna inte finner sin återkoppling meningsfull eller användbar är om de inte ges möjlighet att använda den. Som framgick ovan behöver bra formativ återkoppling vara framåtsyftande, men om studenterna inte ges möjlighet att utnyttja sin återkoppling i nya situationer, spelar det ingen roll om återkopplingen är framåtsyftande eller inte. Om de däremot ges möjlighet att revidera en uppgift och lämna in igen, eller får genomföra en likartad uppgift med annat ämnesinnehåll, använder de flesta studenter sin återkoppling. För att studenterna ska använda sin återkoppling är det således viktigt både att återkopplingen är framåtsyftande *och* att studenterna ges möjlighet att använda sin återkoppling.

### Återkopplingen behöver vara begriplig för studenterna

Att studenterna inte begriper den återkoppling de fått tycks vara ett mycket omfattande bekymmer. Ett specifikt problem är att många studenter har svårigheter att läsa det läraren har skrivit, vilket speciellt gäller noteringar i marginalen. Dessa noteringar är enligt flera studier ofta både kortfattade och slarvigt skrivna, vilket gör det extra svårt för studenterna att tolka vad läraren vill ha sagt eller menat. Samtidigt är det ett problem som är relativt lätt att komma till rätta med. Om läraren skriver sina kommentarer på ett separat papper och/eller med hjälp av dator blir det mycket lättare att läsa. Återkopplingen kan na-

turligtvis också ges muntligt, så att man i dialog med studenterna kan säkerställa att de förstår. Samtidigt upplevs detta ofta som tidskrävande. Det finns dock en rad studier som visar att om läraren spelar in sina kommentarer som ljudfiler förstår och använder studenterna sin återkoppling i mycket högre grad, jämfört med om de får sina kommentarer skriftligt. Genom att kommentarerna spelas in kan dessutom mer information kommuniceras till studenterna, utan att det nödvändigtvis tar mer av lärarens tid.

Ett problem som är svårare att hantera är att studenterna många gånger har svårt att förstå det språk som lärarna använder. Det är inte alltid som det går att lösa detta problem genom omskrivningar eller förenklingar. Att studenterna förstår och kan använda sin återkoppling är intimt förknippat med deras förståelse av bedömningskriterierna, det vill säga att kunna urskilja vad som är att betrakta som bra eller mindre bra. För att utveckla studenternas förståelse av kriterierna krävs ett mer långsiktigt arbete, där studenterna vid upprepade tillfällen får möta kriterierna och sätta dem i relation till konkreta exempel på prestationer, som i olika grad uppfyller dessa kriterier. För varje gång studenterna genomför en uppgift, och får återkoppling i relation till de kvaliteter som efterfrågas, ges också möjlighet att öka förståelsen för kriterierna ifråga. Förståelsen underlättas dessutom om studenterna får tillgång till explicita kriterier som de kan använda för att planera, följa upp och utvärdera sina prestationer utifrån (se Jönsson, 2014, för exempel och mer ingående diskussion).

## Exempel på formativ återkoppling i stora studentgrupper

I det följande presenteras fyra exempel där man arbetat med formativ återkoppling i stora studentgrupper. Det som är gemensamt för alla exempel är att de bygger på att det är studenterna som ska engageras i återkopplingen. Inte att läraren ska göra jobbet åt dem. Tvärtom innebär dessa exempel att lärarens arbetsinsats minskar samtidigt som studenternas lärande förhoppningsvis ökar.

### Exempel 1: Modellsvar som återkoppling

Detta exempel (Jönsson, 2008) kommer från lärarutbildningen i Sverige och har genomförts med tre på varandra följande årskullar med blivande lärare i matematik och naturvetenskapliga ämnen (totalt 432 studenter). Syftet var att lärarstudenterna skulle lära sig analysera och hantera besvärliga situationer i klassrummet. Man hade därför spelat in ett antal filmer, som visade sådana besvärliga situationer men utan att presentera någon lösning på situationerna. Filmerna slutade istället mitt i en besvärlig situation just för att studenterna skulle ges möjlighet att själva analysera situationerna och komma med egna lösningsförslag. Studenterna fick titta på tre sådana filmer, direkt i en dator, som de analyserade utifrån den litteratur de behandlat i kursen. De fick även ge förslag på hur situationerna kunde lösas på såväl kort som lång sikt. Till sin hjälp hade studenterna fått ut kriterier som beskrev hur analysen kunde genomföras på olika (kvalitativa) nivåer. Studenternas analyser skrevs och skickades in direkt i datorn.

Så fort studenterna skickat in sina analyser, fick de tillgång till ett nytt dokument: ett modellsvar. Modellsvaret bestod av en analys och lösningsförslag för samma situationer som studenterna just skrivit om. Studenterna fick nu i uppgift att jämföra

sin egen analys med modellsvaret: (a) Vilka likheter och skillnader finns mellan de båda analyserna? (b) Vad kan dessa skillnader bero på? (c) Utifrån jämförelsen: Hur skulle den egna analysen kunna förbättras? Även till detta moment hade studenterna stöd av kriterier som beskrev hur jämförelsen kunde genomföras på olika nivå.

Det som är värt att notera i detta exempel är att studenterna i princip skapar sin egen återkoppling genom sin jämförelse med modellsvaret. De får på egen hand identifiera såväl styrkor som utvecklingsbehov men också försöka formulera framåtsyftande strategier för att förbättra sina prestationer. Som stöd hade de tillgång till explicita kriterier för vad som räknades som kvalitet i både analysen och jämförelsen med modellsvaret. Lärarens jobb i det här fallet är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterierna samt (c) skapa modellsvaret/modellsvaren. Resten är upp till studenterna.

Det man kunde se i studien var bland annat att kriterierna inte riktigt gav det stöd man hade tänkt sig. Under andra och tredje omgången fick studenterna därför även tillgång till korta utdrag från studentsvar som exemplifierade de efterfrågade kvaliteterna. Detta gjorde att studenternas prestationer på uppgiften ökade avsevärt. Man kunde också se, vilket är i linje med det som beskrivs i forskningsöversikten ovan, att många studenter hade särskilt svårt med att formulera framåtsyftande strategier för att förbättra sina prestationer. Detta är således något man behöver vara uppmärksam på och ge ytterligare stöd för.

Sammantaget visar exemplet på hur läraren kan ge samma återkoppling till alla studenter, det vill säga ett (eller några) modellsvaret, som studenterna använder för att skapa sin egen formativa återkoppling. Studenternas arbete med modellsvaret

genererar återkoppling som är uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Det som inte fanns med i detta exempel, är att studenterna fick använda sin återkoppling i nya situationer. Syftet var istället att studenterna skulle ha dessa kunskaper (dvs. om hur man analyserar en besvärlig klassrumssituation och kommer med lösningar) med sig genom resten av lärarutbildningen, och inte minst under deras verksamhetsförlagda utbildning.

### Exempel 2: Standardiserad återkoppling

Detta exempel (Case, 2007) kommer från en utbildning i kriminologi i Wales och omfattar totalt 237 studenter. Syftet med studien var att effektivisera både den summativa (dvs. betyg-sättningen) och den formativa bedömningen (dvs. återkopplingen) av studenternas uppsatser, utan att påverka lärandesituationen negativt. Detta ville man lösa genom att studenterna uppmuntrades till att arbeta med, och förstå, bedömningskriterierna.

För detta ändamål skapade man en elektronisk mall för återkoppling där bedömningskriterierna fanns med. Utöver kriterierna fanns även kursens mål samt kvalitetsnivåer för framåtsyftande återkoppling. Dessutom kunde läraren lägga till kommentarer som hämtades från en samling av på förhand formulerade omdömen. Att använda på förhand formulerade omdömen som grund för återkopplingen motiverades med att man ville spara tid, men också för att slippa att ständigt upprepa vanliga kommentarer kring styrkor, brister, misstag och förslag på förbättringar. Studenterna fick ut denna standardiserade återkoppling tillsammans med instruktioner om hur de kunde använda den formativt. För att komplettera denna mer "mekanistiska" återkoppling, erbjöds alla studenter dessutom möjlighet att boka ett personligt uppföljningssamtal med läraren.



Det som är värt att notera i detta exempel är att studenterna får tillgång till alla komponenter som krävs för att använda sin återkoppling formativt. Men de måste sätta ihop dessa komponenter själva. Som stöd har de tillgång till kriterier och instruktioner. De har också möjlighet att boka in ett personligt samtal med läraren just för att få vägledning i hur de kan använda sin återkoppling formativt. Lärarens jobb i det här fallet är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterier och standardiserade kommentarer samt (c) genomföra bedömningen och ge återkoppling med stöd av kriterierna och de standardiserade kommentarerna. Eventuellt behöver läraren även boka in personliga samtal med de studenter som önskar detta (ca 50 % av studenterna i studien tyckte detta var ett bra alternativ).

Det man kunde se i studien, utifrån studentenkäter, var bland annat att studenterna ansåg att de: (a) Blivit mer medvetna om kursens mål och bedömningskriterier, (b) blivit bättre på att identifiera svagheter i sina prestationer men också på att (c) hitta såväl strategier som motivation för att prestera bättre framöver. En majoritet av studenterna uppgav också att de (d) hade fått en bättre förståelse för vilken viktig roll självbedömning kunde ha i lärandeprocessen. En kvantitativ uppföljning av studenternas studieprestationer visade även att det hade skett en signifikant förbättring till följd av de genomförda förändringarna. Man noterade dessutom att tiden som lärarna använde för bedömning minskade, samtidigt som studenterna i mindre utsträckning hade frågor kring sina betyg.

Sammantaget visar exemplet på hur läraren kan ge återkoppling med hög kvalitet, utan att nödvändigtvis öka lärarnas arbetsinsats eller påverka studenternas lärande negativt. Återkopplingen i exemplet är uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Precis som i förra exemplet

ingick det inte att studenterna fick använda sin återkoppling i nya situationer. Tanken var att studenterna skulle ha sin återkoppling med sig till nästa gång de förväntades skriva liknande texter inom ramen för samma utbildning.

### Exempel 3: Direkt studentrespons

Detta exempel (Lucander et al., 2012) kommer från tandläkarutbildningen i Sverige och har genomförts parallellt med två årskullar av blivande tandläkare, termin 6 och 10 (totalt 94 studenter). Syftet var att studenterna skulle lära sig kommunicera med patienter, eftersom patienter förväntas vara delaktiga i beslut som rör behandlingen. Man hade därför, precis som i exemplet med lärarutbildning ovan, spelat in en film som visade en situation där en tandläkare och en patient befann sig i en autentisk behandlingssituation. Också i likhet med exemplet ovan valde man att inte presentera någon lösning på situationen. Till skillnad från exemplet med lärarutbildningen fick studenterna i det här fallet emellertid inte lämna in några skriftliga analyser. Istället fanns personen som agerat patient i filmen närvarande i rummet och studenterna fick ta över rollen som tandläkare. Studenterna agerade således i ett rollspel, så som de ansåg lämpligt utifrån förutsättningarna. Medan en student agerade satt övriga studenter i respektive basgrupp (6-10 studenter) och bedömde kommunikationen utifrån kriterier för professionell kommunikation. Studenten kunde därför få direkt återkoppling på sitt agerande av sina studiekamrater och eventuellt prova ett annat sätt att hantera situationen utifrån denna återkoppling. Alternativt kunde en annan student ta över.

Det som är värt att notera i detta exempel är att det helt och hållet är studenterna själva som formulerar och kommunicerar återkopplingen. Återkopplingen ges vidare omedelbart i förhållande till studenternas agerande och de har dels möjlighet att (i dialog) diskutera och förhandla kring denna återkoppling dels

direkt använda återkopplingen för att förbättra sina prestationer. Precis som i övriga exempel ovan hade studenterna tillgång till explicita kriterier, i det här fallet för professionell kommunikation. Lärarens jobb är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterierna samt (c) iscensätta, och eventuellt styra, undervisningssituationen. Resten är upp till studenterna.

Det man kunde se i studien, utifrån studentenkäter, var bland annat att studenterna ansåg att uppgiften var mycket lärorik. Ett intressant resultat var också att studenterna fann övningen utmanande och tankeväckande, samtidigt som den gav struktur och redskap för deras framtida yrkesroll. Att få tillgång till kriterier för professionell kommunikation, som studenterna kunde utforska tillsammans genom att bedöma varandras agerande och ge varandra återkoppling, tycks ha bidragit till känslan av att få med sig redskap för framtida situationer.

Sammantaget visar exemplet hur studenterna utifrån kriterier själva kan formulera formativ återkoppling gentemot varandras prestationer. Denna återkoppling var uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Den var också omedelbar och kunde diskuteras i dialog. Studenterna hade även möjlighet att direkt använda sin återkoppling, för att utforska nya sätt att hantera samma situation. Trots att det hela tiden var samma situation visar studien att tillgången till kriterier ändå gör det möjligt för studenterna att se hur man skulle kunna tillämpa kunskaperna i nya situationer.

#### Exempel 4: Studentrespons i grupp

Detta exempel (Balan, 2012) kommer från undervisning i matematik i gymnasieskolan i Sverige men arbetssättet är fullt tillämpligt i högre utbildning och med större studentgrupper. Jag har själv genomfört motsvarande upplägg med en stor grupp

lärarstudenter i en kurs om astronomi. Jag väljer dock att utgå från Balans studie eftersom arbetssättet är dokumenterat och publicerat och du som läsare därmed har möjlighet att fördjupa dig vidare. Studien är kvasi-experimentell där 21 elever ingick i interventionsgruppen. Syftet var att eleverna skulle lära sig matematik med särskilt fokus på problemlösning.

En central del av upplägget i studien var att eleverna arbetade i grupp till exempel när de löste problemlösningssuppgifter men också när de arbetade med återkoppling. Tanken var att eleverna därmed skulle ges möjlighet att tillsammans diskutera såväl Lösningsstrategier som innebörden av kursens betygskriterier. En genomförandecykel i undervisningen kunde därför innehålla följande faser:

1. Eleverna löste problemlösningssuppgifter tillsammans i grupp.
2. Grupper av elever bytte lösningar med varandra.
3. Eleverna bedömde tillsammans den andra gruppens lösning utifrån ett antal kriterier, vilka bland annat lade vikt vid elevernas matematiska resonemang och val av Lösningsstrategi (dvs. inte enbart om svaret var korrekt eller inte).
4. Grupperna gav varandra muntlig återkoppling.
5. Helklassdiskussion, bland annat om olika sätt att lösa samma uppgift.
6. Läraren gav återkoppling på gruppernas lösningar.

Det som är värt att notera i detta exempel, och som skiljer sig från övriga exempel, är att återkopplingen följer ett cykliskt förlopp. Detta är tyvärr ofta svårt att åstadkomma inom högre utbildning på grund av att utbildningen är sektionerad i avgränsade (och inte sällan korta) kurser. Samtidigt är studenternas möjligheter att använda sin återkoppling många gånger avgörande för hur meningsfull de uppfattar att den är. Det finns

därför god anledning att anstränga sig lite extra för att hitta former för studenterna att utnyttja sin återkoppling – både inom och mellan kurser. Också värt att notera är det starka fokus som upplägget har på att eleverna ska arbeta i grupp. Detta har dels fördelen att stimulera och stödja elevernas lärande genom diskussioner om såväl ämnesinnehåll som bedömningskriterier dels underlättar det naturligtvis lärarens arbete att ge återkoppling till ett fåtal grupper, jämfört med återkoppling till fem-sex gånger så många individer. En tredje detalj som bör noteras är att eleverna får tillfälle att utvärdera andra elevers sätt att lösa samma problem. Detta är något som visat sig kunna ge mycket goda effekter på elevers och studenters lärande (se t.ex. Jönsson, 2013b; Marton, 2014; Sadler, 2010). Lärarens jobb i det här fallet är alltså att: (a) Skapa uppgiften, (b) formulera kriterier, (c) iscensätta, och eventuellt styra, undervisningssituationen samt (d) ge återkoppling till grupperna.

Det man kunde se i studien var bland annat att elevernas problemlösningsförmåga förbättrades markant. Till exempel blev de bättre på att tolka matematiska problem samt på att välja lämpliga metoder för att lösa dessa problem. Man kunde också se att elevernas syn på lärande i matematik förändrades, mot ett mer dynamiskt och utvecklingsorienterat synsätt (jämfört med exempelvis en syn på kunskaper i matematik som något medfött och omöjligt att förändra).

Sammantaget visar exemplet på hur studenter, utifrån kriterier, kan formulera formativ återkoppling åt varandra. Återkopplingen i denna studie var uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig. Den kunde också diskuteras i dialog, både inom och mellan grupper. Eleverna hade vidare möjlighet att använda sin återkoppling i liknande uppgifter eftersom återkopplingen ingick i ett cykliskt förlopp.

## Avslutning

Syftet med denna text har varit att kombinera ett urval av principer för formativ återkoppling med ett antal konkreta exempel, som en inspiration för läsaren att skapa egna återkopplingsmodeller. Särskilt fokus har varit på exempel som visat sig ge goda resultat även i stora studentgrupper. Detta utan att läraren sliter ut sig – något som tycks vara en vanlig konsekvens i de fall man likställer formativ bedömning med individuell återkoppling (Jönsson et al., 2015).

Genomgående för de exempel som presenterats här är att studenterna fått tillgång till explicita kriterier som stöd för att både formulera och ta emot återkoppling. Bakgrunden är forskning som visar att kriterier – om de finns tillgängliga för studenterna – kan fungera som stöd för planering, genomförande och utvärdering av studenternas arbete (se t.ex. Jönsson, 2014; Jönsson & Panadero, kommande). Explicita kriterier underlättar således för studenter att ta ansvar för, och reglera, sin lärandeprocess. Det är överlag svårt att ta ansvar för sitt lärande när man inte vet vad som förväntas. Och kriterier är ett sätt att kommunicera förväntningar på.

Det som också är genomgående för exemplen är att de kräver att studenterna engagerar sig i återkopplingsprocessen. Istället för att vara passiva mottagare av lärarens återkoppling är studenterna på olika sätt medskapare i att formulera sin egen (eller andras) återkoppling. Detta aktiva engagemang i återkopplingsprocessen förväntas bidra till studenternas lärande på både kort (t.ex. förbättrade prestationer) och lång (t.ex. utveckla metakognitiva strategier) sikt.

I alla exempel som presenterats har återkopplingen följt de principer som presenterades inledningsvis – nämligen att åter-

kopplingen bör vara uppgiftsrelaterad, framåtsyftande, nyanserad, meningsfull och begriplig – men på olika sätt. Idag, när den summativa bedömning är ständigt närvarande, kan man särskilt notera att man i alla exemplen lyckats hålla återkopplingen nyanserad. Man har således inte fallit för frestelsen att summera studenternas prestationer till ett kortfattat omdöme eller en betygsbeteckning, vilket kan vara förödande för återkopplingens formativa potential. Även när man kombinerar nyanserad återkoppling och summativa omdömen tenderar den summativa bedömningen att avleda studenternas uppmärksamhet från mer nyanserad återkoppling (se Jönsson, 2013a, för en mer ingående diskussion).

Det som visat sig vara en genomgående svårighet för de studier som presenterats är att skapa förutsättningar för studenterna att använda sin återkoppling. Mycket av den återkoppling som ges runt om i världen tycks dels vara bakåtblickande dels ges för sent för att studenterna ska ha möjlighet att använda den inom samma kurs eller modul. Detta gör att studenterna avfärdar en stor del av sin återkoppling som meningslös vilket definitivt är ett slöseri både med lärarnas tid och den potential som återkopplingen kan ha för studenternas lärande. Något som ovanstående exempel kan bidra med är därmed att fungera som modeller för hur läraren kan skapa strukturer för formativ återkoppling även inom ramen för en kurs. Eftersom de bygger på studenternas engagemang med återkopplingen, och därmed inte innebär samma arbetsbelastning för läraren, kan studenterna få både mer och tidigare återkoppling som de sedan har med sig till exempelvis en avslutande summativ examination.

## Referenser

Balan, A. (2012). *Assessment for learning. A case study in mathematics education* Doktorsavhandling. Malmö högskola.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.

Case, S. (2007). Reconfiguring and realigning the assessment feedback processes for an undergraduate criminology degree. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 285-299.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency*. Doktorsavhandling. Malmö högskola.

Jönsson, A. (2013a). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14, 63-76.

Jönsson, A. (2013b). *Lärande bedömning*. (3:e uppl.). Malmö: Gleerups.

Jönsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 840-852.

Jönsson, A., Lundahl, C. & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 104-121.

Jönsson, A. & Panadero, E. (Kommande). The use of rubrics to support AfL in higher education. In D. Carless, S. Bridges, C.



Chan & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education*. Dordrecht: Springer.

Lucander, H., Knutsson, K., Salé, H. & Jönsson, A. (2012). "I'll never forget this": Evaluating a pilot workshop in effective communication. *Journal of Dental Education*, 76, 1311-1316.

Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. New York & London: Routledge.

Sadler, R. D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535-550.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.

# Feedback and (self-)assessment

Lena Ahlin & Maria Freij

Language teachers and researchers often stress that peer reviewing offers a more equal learning situation than the hierarchical one of teacher and student, and that it can take place in a less formal and more supportive milieu. Furthermore, it may stimulate the engagement, cognitive conflict and social activity that Agneta Svalberg claims are significant aspects of language learning (Svalberg, 2009 and 2012). Clearly, peer reviewing may have an important role to play in language learning and it fits very well into the process writing paradigm that many of us employ.

Miao, Badger and Zhen (2006) have suggested that whereas teacher feedback appears to lead to greater improvement of students' texts (for example, as regards grammar and content), peer interaction stimulates increased negotiation of meaning. They point out that if peer feedback is given before teacher feedback is provided, greater student autonomy is achieved, even for students who are not used to this kind of group activities.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Some researchers suggest that cross-cultural problems may occur in peer reviewing since ESL peer groups often include students from a large variety of cultural and educational backgrounds. For example, Fiona Hyland refers to Allaei and Connor (1990: 24), who observe that 'conflict or at the very least, high levels of discomfort may occur in multicultural collaborative peer response groups'; and to studies by Nelson and Murphy (1992, 1993) indicating that students from different cultures may have different expectations about basic elements of the group situation such as the roles of the members, the mechanics of the group and politeness strategies (Hyland, 2000: 36). We addressed such risks by creating a template for the peer-reviewing process, so that expectations were clear on students both in terms of their giving and receiving feedback: our group of students included participants from Sweden, Turkey, Germany, Switzerland, South Korea, and the US at different stages of their education and with significantly varying academic backgrounds. We therefore made sure that when we met in

In spring 2016, we introduced the course Creative and Critical Reading and Writing, EN250K, as an elective course in the second term of the Bachelor Programme in English. It was also open to exchange students and as an elective. Our aim was twofold: to train students' reading skills through the in-depth study of a few key texts; and to practice writing skills through the production of two creative texts: one poem and one prose piece. We also made peer feedback, and evaluation and discussion of that feedback, an essential component of the course. This article discusses how and why peer feedback can be used as a form of self-assessment, and how peer interaction and reflection on feedback can usefully inform assessment.

Active participation in class and group discussions were central learning activities of our course, and peer feedback on draft versions of students' creative work was a compulsory element. The students were asked to work in groups of three, so that each student provided feedback on two other students' texts and in turn received feedback from two students. There were two formal deadlines for submissions of drafts which were accompanied by a *Workshop critique sheet* with specific questions concerning the assignment. The workshop critique sheet gave the students a starting point in the way they responded to their peers' texts as we gave them key points to focus on; points that were integral parts of the course's learning goals:

---

the classroom there would be time for group discussions so that students would get to know one another and anxiety could be reduced. Peer groups were chosen by the students themselves.

<b>Fill out the table below. Comments should consist of 500–1000 words, depending on the length of the text.</b>	
I found the most successful part of this text to be:  Because:	
I found that form and content supported each other well/not as well as they could, because:	
The hardest thing for me to understand about this text was:  Because:	
I found the text’s language was:  Because:	
<b>Please also comment on:</b>	
Narrative perspective (including consistency)	
Clarity (including grammatical aspects)	
Sense of place	
Character development	

For the submission of the final version of their texts, students were asked to reflect on the feedback they had received as well as on the feedback they had given. They were expected to motivate why they had chosen to incorporate some comments and rejected others. They were also asked to motivate their recommended edits and explain why and how these revisions would

improve the text. In the final submission of reflections on feedback, students also had to make explicit reference to the course literature to plant their practice firmly in theoretical ground (and practice the subskill of referencing material according to the MLA Style Guide). The course included a mix of on-campus and online activities: much of the written feedback work took place via the Its Learning platform, while follow-up discussions and lectures on theoretical and methodological aspects were held in the classroom.

A fundamental principle concerning students' ability to self-assess and benefit from it, is that the learner needs to understand the goal, where she stands in relation to the goal and how to get there. This can be made clear if we bring teaching and assessment closer together and familiarise the students with the assessment criteria (Lee, 2011). In our course, we provided the students with a *Workshop critique sheet* above in which the various parameters of the assignment were identified, such as narrative perspective, sense of place, character development; but there were also questions about clarity and grammar. We also made active reflection on feedback part of the assessment criteria for the course<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Note that this is only the parts of the assessment criteria that relate specifically to feedback. Other criteria included knowledge of genres, theoretical concepts and approaches, linguistic register, to mention a few.

U
The reflection sheets do not demonstrate that the student has worked actively with own and others' texts, and the discussion of giving and receiving feedback lacks relevance and/or critical depth.
G
The student has actively taken part in peer reviews and has both provided constructive comments for other students and actively edited her/his own text in relation to feedback received.
VG
The student has actively taken part in peer reviews and has both provided constructive comments for other students and actively edited her/his own text in relation to received feedback in a manner that indicates an in-depth understanding of text analysis and construction.

Students were not able to pass the course unless they had engaged seriously with peers' as well as their own texts. The aspect of students having to be able to demonstrate the ability for meta-reflection and -discussion was twofold: the first benefit was building into the systematic progression we have developed in the Bachelor in order to ensure transferable skills are gained and autonomy and independence increased; second, since it was the quality of the reflection itself we were assessing, the potential difference in students' abilities was made less relevant and students who peered with a less-capable student were not negatively affected by this.

In order to avoid collusion, Dana Ferris (2007: 168) suggests that teachers should give "explicit permission to students to disagree with or choose not to utilize a teacher or peer suggestion

*as long as they can explain why*” (emphasis added). She emphasizes that if feedback is to be truly meaningful, we need to hold students accountable for the feedback they receive (i.e. answer the question of why they did or did not use it). In the final submission accompanying sheet, we included questions relating to the writing process and asked our students to take a critical stance toward their own text as they evaluated its strengths and weaknesses. Furthermore, they were asked to reflect on the feedback process:

***Answer these questions for each text you submit. Discuss with reference to the course literature and include a reference list in MLA.***

- How have you used the feedback you received from your peers? What did you incorporate and why? What did you reject and why?
- What are you most happy with about your text and why?
- What do you think still needs work and why?

As teachers, we are not merely concerned with students’ completion of individual tasks, but with their meta-cognition, which includes “reflection, self-knowledge of strengths and weaknesses, learning strategies, and monitoring learning” (Billing, 2007: 486). Working actively with peer feedback in writing courses is an efficient tool for achieving these aims. In addition, we suggest that the meta-cognition thereby engendered leads to greater student autonomy and transferability of skills. Specifically, the below foci encourage such independent critical thinking:

- ⇒ the instruction to justify the choices they had made when deciding what to incorporate and what to leave out of their texts calls for this kind of meta-cognition (the use of the word 'because')
- ⇒ the use of references to course literature in the justifications of their choices was a way to ensure that they were not based solely on personal opinion

In conclusion, students have worked more actively with their texts and have expressed positive responses to the guiding they have received in the process. We found excellent examples of students' weighing their feedback against the literature and against their own ideas of how the text could improve, as we shall let these three examples illustrate:

I think I could still work on the dialogue. I only inserted a short dialogue which brings the plot forth, but does not help the character's development. Probably, I rather wrote a monologue of one's character, showing Emma's thoughts, instead of a dialogue. However, according to Bulman (2007) a character is also created from thoughts.

The foot and meter of the poem [still need work]. I realize that I am horrible at finding the accented syllable. I think it is better now than it was, but it still needs work. While it was brought up in class and I've read in Boland about the stresses (2000: p160) I still have difficulties with it.

Frankly, the dialogues in my text are very limited. I described the scenery nicely, however, somehow I hesitated to include more dialogues. Bulman writes "Dialogue can contribute to the development of plot by providing information to the reader through one character telling another about something that has happened." (71). It would have had enriched my story and balanced it more, so that it was not solely a plot-driven one.



Students did, though, express a need for “direct feedback”—they were inclined to value teacher feedback over that of their peers (see also Freij & Ahlin, 2014)—but for our students to develop the necessary competencies as critical and creative writers, we argue that such feedback does nothing to increase independence. Instead, we aim to further incorporate the assessment criteria into teaching through various non-assessed exercises, on which students will get feedback also from teachers, which they are then able to transfer to their greater production. We aim to clarify, too, that the feedback process they engaged in with each other’s texts is ultimately how they need to treat their own work. We also hoped that more students would take the *Workshop critique sheet* as how we described it: a starting point, but few developed it further. An exercise we envisage as useful here is together with the students to develop an extended workshop sheet in class based on the assessment criteria. This would include students further in the teaching process, and give them agency in terms of their own learning processes. Ultimately, we hope that they would learn from this to work actively with assessment criteria autonomously in not just this particular course, but in general, and that it would encourage ownership of the learning process.

## References

Billing, D. (2007). "Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills." *Higher Education* 53, 483 – 516.

Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing* 16, 165–193.

Freij, M. and Ahlin L. (2014). "Going Forward with Feedback: On Autonomy and Teacher Feedback." *Text Analysis: Culture, Framework and Teaching*. Conference proceedings from the Text Analysis Symposium at Kristianstad University, April 2014. [Ed.] J. Mattisson, M. Bäcke, Kristianstad: Kristianstad University Press, 42-58. Available at <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:774313/FULLTEXT01.pdf>

Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4 (1), 33 – 54.

Miao Y., Badger, R. and Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179–200.

Svalberg, A. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness* 18 (3-4), 252 – 258.

Svalberg, A. (2012). Language Awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45 (3), 376 – 388.

# Övrigt

## HKRs Kvalitetskonferens 2016

Redaktionen Högskolepedagogisk debatt

Våren 2015 utlystes för första gången medel för kvalitetshöjande projekt på HKR inom utbildning på grund- eller avancerad nivå. Dessa finansierades med medel som tillfallit HKR genom excellenspengar från UKÄs kvalitetsutvärderingar (se beslut Dnr 2015-1121-116). Syftet var att på så sätt bidra till kvalitetshöjande åtgärder. Prioriterade områden var digitalisering av utbildning och VFU-pedagogik. Vid bedömningen av projekten togs, förutom hänsyn till ansökningens kvalitet och projektens anknytning till prioriterade områden, speciell hänsyn till om projekten genomfördes inom ett program som UKÄ ansåg höll hög kvalitet eller om projektet ansåg ha relevans för HKR. För 2015-2016 beviljades först 23 projekt medel och sedan ytterligare sex projekt i en andra omgång. Projekten skulle rapporteras i mitten på maj 2016.

I augusti 2016 hölls sedan för första gången HKRs Kvalitetskonferens där flera av kvalitetsprojekten presenterades. Uppslutningen var god och 20 av 29 projekt presenterades under en hel dag på Krinova. Det är ett nytt inslag och med alla intressanta föredrag och den avslutande Kick-offen på Aptit under en underbar sommarkväll, kan vi bara hoppas att både konferensen och Kick-offen blir ett bestående inslag de kommande åren.

Kvalitetskonferensen inleddes med ett anförande av Prorektor Agneta Ljung-Djärf som presenterade kvalitetsarbetet vi HKR inför kommande utvärderingar. Dagen erbjöd presentationer, blixttal samt workshop och rundabordsamtal, och avslutades

med paneldebatt och en presentation av framtida kvalitetsarbete på HKR.

Ett spår innehöll VFU-relaterade projekt som handlade om digitalisering och VFU-pedagogik inom Grundlärarprogrammet för att utveckla studenternas media- och informationskompetens (Kathe Ottosson & Claes Dahlqvist), kopplingen mellan CDIO baserade lärandemål för VFU-kurser och examensmål (Daniel Einarsson & Diana Saplacan), bedömningsunderlag i VFU-kurser (Ingrid Rejnfelt & Seida Erovic Ademovski m.fl.), digitala verktyg under projektarbete och VFU (Andreas Redfors, Ola Magnorn & Urban Eriksson) samt aktiviteter för utvecklandet av kvalitet på VFU och att utbildningens alla delar ska vila på vetenskaplig grund (Lena Löfgren m.fl.). Andra VFU-projekt utvärderade studenternas lärande eller upplevelser, dels ett som undersökte processer och lärande hos ekonomstudenter (Timurs Umans m.fl.) dels ett projekt som diskuterade studenters, VFU-handledares och företagshandledares syn på studenternas anställningsbarhet och hur VFU bidrar till anställningsbarhet (Elin Smith & Annika Fjelkner).

Flera projekt handlade om IT, nät-och distansundervisning i någon form, såsom utveckling av en modell för nät- och distansundervisning för att ge studenter inom Mat och Måltid en verktygslåda att utveckla sitt hantverk och sin kreativitet (Bitte Müller Hansen m.fl.) Två projekt fokuserade användningen av digitala resurser för att utveckla undervisningen, dels inom Masterprogrammet i Utbildningsvetenskap (Anders Eklöf m.fl.), dels inom kemiundervisning (Stefan Trobro), medan ett blixttal presenterade en överblick över IT-stödd distansutbildning i Sverige (Camilla Siotis Ekberg).

Två projekt hade tydlig yrkeslivsanknytning med implementeringen av en hälsoklinik på Tandhygienistprogrammet (Viveca

Wallin Bengtsson m.fl.) och uppbyggnaden av en klinisk simuleringsanläggning inom sjuksköterskeprogrammet (Carina Lernheden & Stefan Lund).

Att stödja studenternas utveckling av olika förmågor såsom kritiskt tänkande, akademiskt skrivande och läsning var ett annat tema. Ett projekt handlade om reflekterande dagbok som pedagogiskt redskap (Eva Lövvstål & Helene Tjärnemo), och ett annat vad som händer med studenters kritiska förmåga när de anställs (Pernilla Broberg). Hur studenternas akademiskt skrivande kan underlättas och utvecklas med hjälp av digitala resurser till stöd för skrivandet var temat för ytterligare ett projekt (Marie-Louise Österlind), medan ett annat fokuserade studenters läsförmåga. Här presenterade videofilmer vilka är tänkta att användas som stöd i undervisningen företrädesvis i början av utbildningen, dels om läsprocessen, dels om hur man kan skapa förförståelse innan man läser en text (Mary Ingemansson m.fl.).

De två sistnämnda projekten ingick i projekt som fokuserar studenters erfarenheter under sitt första studieår. Ytterligare två projekt ingick i denna satsning. Ett annat projekt undersökte förstaårs ekonomistudenters motivation och känsla av förberedhet när de påbörjar sin utbildning (Annika Fjellner). Slutligen presenterade Johan Landgren sin högskoleövergripande rapport om FYE och breddat deltagande i en längre presentation på eftermiddagen.

Våren 2016 gjordes en ny utlysning. Liksom i förra omgången ska årets kvalitetsprojekt ha tydlig relevans för utveckling av undervisning. I årets utlysning av projektmedel är prioriterade områden studenternas långsiktiga lärande och utbildningens relevans, det vill säga hur utbildningen ger studenterna relevanta yrkeskunskaper för ett framtida yrkesliv. Dessutom prioriteras hållbar utveckling, och pedagogisk utveckling specifikt relaterat

till digitalisering och studenter som resurs i utbildning samt VFU. Av de 47 ansökningar som inkom i maj 2016 har 22 beviljats medel, helt eller delvis (Rektorsbeslut, Dnr 2016-1121-384). Formen för hur projekten ska rapporteras kommer troligen att ändras något. En redan bestämd förändring är att alla projekt inte bara ska avrapporteras skriftligen, utan också presenteras på HKRs Kvalitetskonferens 2017. På detta sätt ges möjlighet att ta del av varandras projekt och lära av varandra, samtidigt som det öppnar upp för möjliga samarbeten över program-, ämnes- och avdelningsgränser.

### **Kvalitetshöjande projekt 2016**

**Anna Smedberg Bondesson:** Grannspråksdidaktik och grannspråkskommunikation i lärarutbildningarna.

**Andreas Redfors:** International aspects on uses of ubiquitous technologies in primary teacher education.

**Jeanette Johansson:** Ökad internationalisering genom VFU.

**Ingvar Holm:** Samverkansinläring.

**Ann-Sofi Rehnstam-Holm:** Examensarbete inom BMA – handledarrollen.

**Lena Englund:** Studentmedverkan för att utveckla kurs med blended learning.

**Anders Eklöf:** Textjämförelse och pedagogisk utveckling.

**Charlott Tullgren:** Upplevelser av valideringsprocessen – fritidspedagog.

**Nils-Olof Svensson:** Virtuella exkursioner och hands-on laborationer för distansundervisning i Geologi.

**Helena Tassidis:** Byte av examinationsform på en VFU-kurs.

**Michael Johansson:** Gestaltande examinationsformer.

**Joachim Regnell:** Kvalitetshöjning av svaga skribenters språkliga kompetens.

**Jeanette Johansson:** Mentorskap – studenter som handledare.

**Elin Smith:** Offentliga och privata organisationers syn på ekonomers anställningsbarhet.

**Camilla Siotis:** Planering av seminarieserie för lärare inom beteendevetenskapligt program.

**Elin Smith:** Ekonomstudenter – vad händer efter examen?

**Gunnar Gunnarsson:** Utveckling av digitaliserade kursintroduktioner.

**Barbro Bruce:** Specialläraruppdraget i dagens och framtidens skola.

**Pernilla Broberg:** Effekter av ideell samverkan.

**Viveca Wallin Bengtsson:** Hälsoklinik på tankhygienistprogrammet.

**Anita Håkansson:** Lärprocesser i VFU.

**Emelie Nilsson:** VFU-handbok för masterprogrammet i Utbildningsvetenskap.

# Konferensen Lärarlärdom

Claes Dahlqvist intervjuar Stefan Larsson, Högskolepedagogisk utvecklare vid Läranderesurscentrum, Högskolan Kristianstad (HKR)

Stefan representerar, tillsammans med bibliotekarie Claes Dahlqvist, HKR i styrgruppen för den årliga högskolepedagogiska konferensen Lärarlärdom. Konferensen arrangeras av HKR, Blekinge tekniska högskola och Linnéuniversitetet och i år var det HKRs tur att arrangera den 17 augusti. Stefan hade det övergripande ansvaret och till detta nummer av Högskolepedagogisk debatt passade redaktionen på att ställa några frågor till Stefan om Lärarlärdom.

C: För de som inte hört talas om Lärarlärdom, vad är det för konferens?

S: Konferensen Lärarlärdom startades av Blekinge Tekniska Högskola och efter ett tag blev också HKR och slutligen Linnéuniversitetet en del av konceptet. Ansvaret för konferensen ligger på respektive lärosäte vart tredje år. Lärarlärdom handlar om att låta lärare, bibliotekarier och annan undervisande personal presentera forsknings- eller utvecklingsprojekt med högskolepedagogisk inriktning. För de som vill ger vi också möjligheten att publicera sina presentationer i ett komplett Paper som granskas och godkänns utifrån specificerade vetenskapliga kriterier.

C: Varför behövs en konferens som Lärarlärdom?

S: Den behövs just därför att den är regional. Den låter våra engagerade lärare presentera pedagogiska experiment, idéer och projekt i en form som är tillåtande och ska bygga på att vi är



kritiska vänner. Konferensen fungerar även som en mötesplats mellan lärosätena där framtida samarbeten kan börja gro.

C: Du hade det övergripande ansvaret för årets Lärarlärdom. Är du nöjd med resultatet?

S: Jag är nöjd med att vi var närmre sjuttio deltagare men hoppas på fler nästkommande år. Framförallt vill vi få fler lärare som inte brukar delta i konferenser att presentera sin vardagliga praktik, dess förtjänster och problem, och bli en del av gemenskapen. Framöver kommer våra Högskolepedagogiska kurser och seminarier än mer att uppmuntra till att experimentera med och därmed utveckla den egna undervisningspraktiken. Lärarlärdom är ett naturligt forum för presentation av gjorda erfarenheter.

C: Vilket lärosäte arrangerar nästa års konferens?

S: Lärarlärdom ligger alltid i augusti, innan terminen på högskolor och universitet startar. Den 16 augusti 2017 är det Blekinge Tekniska Högskola som är värd och konferensen äger rum i Karlshamn. Håll utkik på [www.hkr.se/hogskolepedagogik](http://www.hkr.se/hogskolepedagogik) där mer information om aktuellt tema kommer att finnas tillgängligt.

# Uppdaterad Högskolepedagogisk verksamhet vid HKR!

Stefan Larsson & Maria Melén Fäldt

Från och med vårterminen 2017 gör vi vissa förändringar i vårt utbud. Vi kommer framöver att bedriva kompetensutvecklande kurser för er lärare utan koppling till LADOK-systemet. Istället kommer vi att ge intyg på genomgångna godkända kurser såsom man gör på många andra lärosäten idag. På vår hemsida [www.hkr.se/hogskolepedagogik](http://www.hkr.se/hogskolepedagogik) kan Du läsa mer om skälen bakom denna förändring.

På hemsidan finns också länkar till dokument som vi ser som de mest betydelsefulla skrifterna för vår verksamhet; SUHF:s nya riktlinjer för vad högskoleutbildning bör innehålla samt riktlinjer för kvalitetsarbete inom högre utbildning från EU och UKÄ.

## Kompetensutveckling Vårterminen 2017:

För nya lärare:

Högskolepedagogisk Introduktionskurs (1v)

Grundläggande kurser:

Grundläggande Högskolepedagogik (3v)

Att skriva en Pedagogisk portfölj (1v)

Temakurser:

Återkoppling, Bedömning och Examination (1v)

Föreläsningen som undervisningsform (1v)

# Högskolepedagogisk Debatt

[hpdebatt@hkr.se](mailto:hpdebatt@hkr.se)

## Redaktör:

Maria Melén Fäldt, Högskolepedagogisk utvecklare, LRC

## Redaktionsmedlemmar:

Kerstin Blomqvist, Bitr professor i klinisk omvårdnad, HS-sektionen

Claes Dahlqvist, Bibliotekarie, LRC

Annika Fjelkner, Universitetsadjunkt i företagsekonomi och affärskommunikation, Excellent lärare, HS-sektionen

Pia Häggblom, Samordnare för studenter med funktionsnedsättningar, LRC

Vanja Lozic, Universitetslektor i utbildningsvetenskap (tjänstledig), LM-sektionen

Joachim Regnell, Universitetslektor i biologi, LM-sektionen

## Ansvarig utgivare

Chefen för LRC

## Syfte och inriktning

Det främsta syftet med *Högskolepedagogisk debatt* är att bidra till utvecklingen av undervisningen vid Högskolan Kristianstad. Tidskriften ska vara ett forum för idé- och erfarenhetsutbyte men också för kunskapsproduktion. Redaktionen välkomnar bidrag som fördjupar kunskapen om lärande eller som bidrar till utveckling av undervisningen. Förhoppningen är att lärare, handledare, doktorander och studenter likaväl som högskolepedagogiska utvecklare och forskare ska bidra med innehåll och gärna skapa debatt.

Bidragen kan skrivas på svenska eller engelska. *Högskolepedagogisk debatt* är inte en peer review-tidskrift men samtliga bidrag granskas och kommenteras av redaktionen. Referenshantering sker enligt APA.

## Bidragstyper

Vi vill att tidskriften ska vara en plats för utbyte och därför ser vi gärna bidrag med såväl artiklar om forskning som krönikor och reportage från konferenser och andra sammanhang där lärande och undervisning i högre utbildning diskuteras.

**Artikel:** Högst 5 000 ord. Dessa ska genomsyras av ett vetenskapligt angreppssätt med en väldefinierad frågeställning och koppla till relevant vetenskaplig litteratur.

**Bokrecension:** Högst 1 000 ord. Recensionen bör redogöra för verkets innehåll, dess styrkor och svagheter samt relevansen för läsare av *Högskolepedagogisk debatt*.

**Debattinlägg:** Högst 800 ord. Fokus på frågor relevanta för Högskolans undervisningsverksamhet eller aktuella utbildningspolitiska frågor. Redaktionen uppmuntrar till svar på debattinlägg.

**Goda exempel (best practice):** Högst 1 800 ord. Här kan du till exempel beskriva framgångsrika undervisnings- och examinationsformer. Resultaten bör ha utvärderats och ha relevans för högre utbildning.

**Forskningsnotiser:** Högst 1 500 ord. Beskrivningar av pågående utbildningsrelaterad forskning.

# Call for abstract: 15 december

Högskolepedagogisk Debatt nr 1,  
2017

## Tema: Läraktiviteter för att uppnå målen

### ”Värderingsförmåga och förhållningssätt”

I Högskoleförordningen delas examensmålen för samtliga examen (Högskole-, Kandidat- och Magister-) upp i tre kategorier lärandemål: Kunskap och förståelse, färdighet och förmåga och värderingsförmåga och förhållningssätt. Dessa tre kategoriers innebörd varierar sedan både beroende på examensnivå och om det är en generell- eller yrkesexamen som avses. I Utbildningsplaner och kursplaner omsätts examensmålen och resultat i konkreta läraktiviteter inklusive examination. Eftersom lärandemålen ska tala om vad studenten ska kunna göra efter avslutad utbildning förde Bologna processen med sig ett fokus på och ett införande av studentaktiva undervisningsformer.

I kommande kvalitetssäkringssystem för utbildning ska ESGs principer om Studentcentrerat lärande (SCL) ange riktning för alla läraktiviteter. Kortfattat sammanfattas förhållningssättet (attityden och kulturen) bakom SCL som ”en öppenhet mot flexibla utbildningsvägar och erkännande av kompetenser som uppnåtts vid sidan av formella läroplaner” (s. 6, Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (ESG). Hämtas på UKA.se). En annan viktig aspekt är att studenten i stor utsträckning ska betraktas som medskapare i sitt lärande. Se även [http://www.wus-austria.org/files/docs/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.wus-austria.org/files/docs/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf) för fördjupning om SCL.

Förhållningssättet bakom SCL är därför särskilt intressant att belysa utifrån läraktiviteter i lärandemålskategorin *Värderingsförmåga och förhållningssätt*.

**Redaktionen efterlyser den här gången texter endast av bidragstypen Goda exempel (högst 1800 ord) som beskriver konkreta läraktiviteter för uppnåendet av lärandemålen under kategorin *Värderingsförmåga och förhållningssätt*. Hur gör Ni? Tillsammans med de goda exemplen välkomnas prov på eller framåtblickande resonemang kring hur förhållningssättet SCL kan befrämjas genom beskrivna läraktiviteter.**

**Deadline färdigt bidrag: 15 februari 2017.**

Skicka in ditt abstract via formuläret på:

<http://www.hkr.se/kup/debatt>