

CEQ som rapporterande utvärdering – en kritisk granskning

Gunnar Sparr och Knut Deppert
Utbildningsledare Teknisk matematik resp. Teknisk nanovetenskap

På basis av våra erfarenheter som utbildningsledare gör vi här en kritisk granskning av det system för kursutvärdering, CEQ, som under läsåret 2003-04 använts vid LTH. Vi välkomnar att man söker införa ett LTH-gemensamt kursutvärderingssystem, och upprepar inte de goda argument som finns för detta. Vår avsikt är att utifrån LTH:s pedagogiska policydokument diskutera vad som bör utvärderas och hur det kan göras på bästa sätt.

Bakgrund

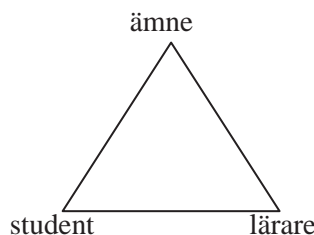
LTH har bestämt sig för ett system med operativa och rapporterande utvärderingar. Några citat ur policydokumentet för utvärdering av grundutbildning 030701:

- ”operativ utvärdering syftar till att förbättra undervisningen och lärandet under pågående kurs”
- ”rapporterande utvärdering innefattar en efterhandsbedömning av kurser”.
- ”Den rapporterande utvärderingen skall mäta faktorer som har inverkan på studenternas lärande”.
- ”På LTH skall fokus ligga på studenternas lärande och inte på lärarens undervisning. För såväl den operativa som den rapporterande utvärderingen betyder detta att det är studenternas möte med ämnet som skall utvärderas, deras förståelse, deras aktiviteter, deras lärtilar etc.”
- ”Den pedagogiska utvecklingen bygger på att lärare fattar medvetna och välgrundade beslut om sin undervisning, på basis av gedigna pedagogiska kunskaper samt bra information. Det kursutvärderingssystem som införs syftar till att ge lärarna ett optimalt urval av information”.

Lärande studeras i många vetenskaper, t.ex. pedagogik, psykologi, filosofi, kognitionsvetenskap, sociologi. I den konkreta klassrumssituationen spelar sådana vetenskapliga resultat en viktig upplysande roll, men den överordnade rollen i lärandeprocessen intas för lärarens del av ämneskunskaper och erfarenhet

samt kännedom om och samspel med de faktiska studenterna¹.

I pedagogisk-didaktisk litteratur är nedanstående bild för att illustrera lärande vanlig. Den ser lärande som en process med tre komponenter, student, lärare och ämne. Studenten skall lära ämnet, läraren kan ämnet, och student och lärare samverkar för att uppnå syftet.



¹ Jfr Husén [1]: ”Ett dilemma för den pedagogiska forskningen gäller dess tillämpningar i praktiskt skolarbete. I klassrummet samspelar en unik lärare med unika elever i unika situationer. Forskningen å sin sida söker nå fram till allmängiltiga principer, riktlinjer och förhållanden. Därför har resultaten av den pedagogiska forskningen lättare kunnat användas i pedagogiskt reformarbete inom hela skolsystemet, där generella riktlinjer behövs. I klassrummet måste vetenskapligt grundad pedagogisk kunskap sammansmältas med lärarens erfarenhet.”

Begränsningar hos CEQ

Vid LTH har under läsåret 2003-04 använts ett system CEQ, 'Course Experience Questionnaire', framtaget i Australien för utvärdering av hela studieprogram, inte enstaka kurser. Tolkat i bilden ovan befattar sig CEQ bara med de två hörnen 'student' och 'lärare' samt relationen mellan dem, den sammanbindande sidan. Det finns också några frågor om allmänna färdigheter. Cirka trettio procent av frågorna handlar om läraren. CEQ nöjer sig alltså med att söka fånga en endimensionell projektion av lärandeprocessen, med ett starkt fokus på läraren. Inte en enda fråga handlar om studentens "möte med ämnet" (citat policydokumentet). Inte heller finns mycket av "deras förståelse, deras aktiviteter, deras lärostilar".

Det är väl känt att man inte kan frikoppla lärande från ämnet, jfr Ramsden [3] p 40: "Learning, from this perspective, is always the learning of *something*. There is no thing such as 'learning' in itself". CEQ negligerar *something* och intresserar sig bara för processen, inte produkten. Genom att vända sig bort från viktiga delar av studenternas lärande, allt som är kopplat till ämne och kursinnehåll, lyckas inte CEQ lämna optimal information till lärare och utbildningsnämnd.

Man hör ibland synpunkten att ämnets roll i lärandeprocessen utvärderas genom examinationen, att ämnet är kopplat till måloppfyllelse och inget annat. Detta anser vi vara en felsyn, studentens möte med ämnet är mycket mer än examination. Studenternas förkunskaper, motivation, intresse och attityd till ämnet är basala faktorer i lärandet, och påverkar i hög grad lärarens planering av undervisningen. Intresse och lärarens kunskaper och förmåga att förklara och strukturera ämnesinnehåll är för studenten motorer i den process där de arbetar med stoffet och uppnår lärande. Läromedel spelar en viktig roll som länk mellan student och ämne, i allmänhet resultat av stora pedagogiska ansträngningar och för många en viktig inspirationskälla i lärandet. Det är en allvarlig brist i utformningen av CEQ att det inte söker fånga studentens möte med ämnet.

I lärarens, institutionens och utbildningsnämndens planering ingår också organisatoriska förutsättningar i form av undervisningsgruppens storlek och sammansättning (som bla påverkar möjligheter till individ- och programanpassning), utnyttjande av olika undervisningsformer (inlämningsuppgifter, laborationer etc), samspel med och ev störning från parallella kurser. Alla de tre aktörerna utbildningsnämnd, institution och lärare har efter avslutad kurs intresse av studenternas syn på hur organisation och planering fungerat. Dessa viktiga faktorer för bra lärande hör hemma i en rapportering utvärdering, men saknas i CEQ.

Samtidigt som vi saknar mycket information ser vi en hel del redundans och förutsägbarhet i de befintliga frågorna. Exempel på det senare, förutsägbarhet, är tex att matematikkurser har relativt höga CEQ-värden för 'analytisk tänkande' och 'förståelseinriktad examination', men låga tex för 'kommunicera skriftligt' och 'träning i att planera sitt arbete'. För andra typer av kurser är det tvärtom. Detta har med ämnets karaktär att göra, är förutsägbart och borde inte värderas i termer av bra eller dåligt. På samma sätt är det med 'återkoppling', där höga värden som väntat korrelerar starkt med små undervisningsgrupper, och tvärtom. Indirekt har detta med resurstilldelning att göra, och borde definitivt inte påverka betyg för lärare och kurs. Av den undersökning [2] som gjordes inför starten av CEQ, men som då inte fick tillräcklig uppmärksamhet, framgår också att 'återkoppling' inte korrelerar till övriga frågor under 'God undervisning', och att de senare tillsammans med 'kursen känns angelägen', 'sammanfattande omdöme' och 'lämplig arbetsbelastning' förklarar så gott som hela den variation som kan förekomma i övriga frågor, vilka därigenom blir mindre upplysande. Vi efterlyser en förnyad statistiskvetenskaplig undersökning baserad på det större material som nu föreligger, som led i en förnyelse av frågeformuläret.

Allmänna synpunkter på utformning av kursutvärderingar

- **Enkelhet.** Det skall inte behövas särskilda kurser eller manualer för att förstå frågeformulär och resultat, dessa skall vara självförklarande. För att fungera långsiktigt och möta respekt bland lärare och studenter måste systemet ha enkel logistik och inte upplevas som byråkratiskt.
- **Vederhäftighet,** utfallet måste upplevas som rättvisande. För att ta ett exempel så är en utbredd uppfattning att epitetet 'God undervisning' passar för en situation där man har en engagerad och kunnig lärare, som förmår göra studenterna intresserade av ämnet, som lägger undervisningen på rätt nivå och kan förklara enkelt och klart, som inspirerar studenten till att arbeta med ämnet och uppnå goda resultat. Ett tillförlitligt utvärderingsinstrument måste detektera detta som God undervisning, men så sker inte nödvändigtvis i CEQ (tex i fall med stora föreläsningssgrupper, där flera av CEQ-frågorna drar ner betyget).
- **Presentation.** Det är en pedagogisk uppgift att presentera resultaten så att det framgår vad de visar och inte visar. I detta avseende brister CEQ-rapporterna, med ett stort antal svårtolkade och oklara siffrvärden baserade på oklara frågor. Sådana siffror lockar alltid till missförstånd och missbruk. Oavsett intentionerna så förknippas CEQ med läraren, och man får tex räkna med att de kommer att användas i meritportföljer för anställning. En arbetsgivare måste kunna tolka siffrorna utan sidoinformation.
- **Publicering.** Frågan om hur resultaten från kursutvärderingar sprids bör inte bagatelliseras av ledningen. Oavsett intentionerna så förknippas kursutvärderingar med läraren, och okänslig hantering kan utgöra ett arbetsmiljöproblem, speciellt om processen uppfattas som ovederhäftig. Inga andra yrkesgrupper, undantaget artister och offentliga personer, utvärderas på detta sätt, vad skulle tex hända om man fortlöpande utvärderade och publicerade prestationer inom t.ex. förvaltning och lokalvård. En förändrad syn på lärarens arbete kan få konsekvenser för rekryteringen, på samma sätt som skett inom skolan.

- **Enkätutformning.** I ett seriöst akademiskt sammanhang inger det inte förtroende med oklara och överlappande frågor i en enkätstil som för tankarna till reklam och marknadsföring.

Sammanfattning och förslag

Vi ser stora möjligheter till förbättring av den rapporterade kursutvärderingen vid LTH. Till de faktorer som idag värderas av CEQ (god undervisning, examination, arbetsbelastning etc) ser vi behov av komplettering t.ex. med faktorer som avspeglar studentens möte med ämnet. Den information som CEQ ger är inte optimal för utbildningsnämnd, lärare och institution, och vi har svårt att förstå motståndet mot förändringar. Efter avslutad kurs behöver man för framtida planering inhämta studenternas synpunkter om bl.a.

- kursinnehåll och ämne,
- kursens relation till andra kurser, ämnes- och tidsmässigt,
- kursens relation till parallella kurser ifråga om arbetsbelastning,
- förkunskapsbehov,
- kursmaterial,
- planering, integration av olika delmoment, föreläsningar, övningar, laborationer,

Vår erfarenhet visar att uppföljningsmötena mest handlar om dessa punkter, och att dessa upplevs som centrala av studenter och lärare. Studenternas fritextkommentarer handlar också ofta om dessa (fast mest om lärarna). Tyvärr ger inte CEQ ett bra underlag för diskussion kring detta, information finns nu bara osystematiskt insamlad genom fritextkommentarer. Olika studenter är olika benägna att göra sådana, och enstaka svar kan nu få orimligt stor betydelse.

Några konkreta förslag till frågor som söker fånga upp detta:

- Denna kurs anknyter väl till andra kurser inom min utbildning,
- Förkunskapskraven är rätt satta,
- Denna kurs lockar mig till att fördjupa mig i ämnet,
- De olika momenten i denna kurs var väl integrerade och kursen känns välplanerad,

- Kurslitteraturen var relevant för kursen med avseende på svårighetsgrad, upplägg och innehåll,
- Föreläsningarna var viktiga för mitt lärande,
- Övningarna var viktiga för mitt lärande,
- Laborationerna var viktiga för mitt lärande,
- Denna kurs har tränat mig i att arbeta självständigt
- Jag tycker själv att jag har en god förståelse av innehållet i denna kurs.

Vi föreslår också en översyn av de nuvarande CEQ-frågorna baserad på en förnyad undersökning [2], likaså av formerna för presentation. Vidare instämmer vi i den allmänna åsikten att utvärderingen bör vara web-baserad, och ske i anslutning till kursanmälan, så som skedde tidigare för vissa program genom KA-systemet. Det är angeläget att ändring sker snabbt, vi uppfattar det som att dagens komplicerade och tidskrävande förfarande tär hårt på förtroendet för systemet.

Referenser:

[1] Husén, T., Pedagogik; Forskning och praktisk tillämpning. Artikel i Nationalencyklopedin, vol 15, p 27. Bra Böcker 1994.

[2] Lindgren, A., CEQ-utvärdering: Allmänna slutsatser. Undersökning av provomgång av CEQ, LTH 2003.

[3] Ramsden, P., Learning to teach in higher education. Routledge 1992.