

Utvärdering för utveckling av utbildning

Med sikte på delaktighet och deliberation

Mona Fjellström



Pedagogiska institutionen
Umeå 2013

This work is protected by the Swedish Copyright Legislation (Act 1960:729)

ISBN: 978-91-7459-573-4

ISSN: 0281-6768

Omslag: Hans Karlsson

Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck: Print & Media, Umeå universitet

Umeå, Sverige 2013

*Den mätta dagen, den är aldrig störst.
Den bästa dagen är en dag av törst.*

*Nog finns det mål och mening med vår färd –
men det är vägen, som är mödan värd.*

Karin Boye

Abstract

The overall aim of this thesis is to explore how evaluation can support higher education development. The thesis addresses the current use of evaluation machines (Dahler-Larsen, 2012b) in relation to the distinctive features of higher education development. Evaluation and educational change are discussed from a social constructivist perspective. Key concepts are: evaluation as a context sensitive process with the purpose of understanding and assessing the value of education (Elliott & Kushner, 2007), participation (Whitmore, 1998) and deliberation (Gutman & Thompson, 2004). The thesis rests on a collection of four articles, three of them based on data originating from a longitudinal case study. This case study explores a participative stakeholder evaluation that was employed as a strategy to support the development of an undergraduate medical programme at a Swedish university. Empirical data were gathered through a literature review, interviews with ten stakeholders, logbook notes from the evaluation and development process and lastly evaluations conducted of the study programme.

By highlighting the complexity of educational work and the expectations of the medical profession, the evaluation strategy studied contributed to the creation of a qualified and nuanced development process. It also illuminated an evaluation process that is more associated with learning than with quality enhancement. The practice-near and language sensitive process supported the creation of a community of practice promoting dialogue, critical enquiry, educational conversations and enlightenment. The commitment to cooperation, dialogue and enlightenment was, however, constantly threatened by a higher education culture that is increasingly characterized by productivity and efficiency.

The analysis suggests that the complex context of higher education calls for more varied evaluation strategies characterized by holistic perspectives, enlightenment and local ownership. Evaluations that provide answers to crucial questions are a prerequisite for change in higher education. Giving teachers responsibility for the process should develop both their ability to conduct educational evaluations, to work with educational development and ultimately facilitate definitions of educational quality specific to education.

Keywords: deliberation, evaluation, higher education, participation, stakeholders

Artiklar

- I. Fjellström, M. (2007) Utvärdering som stöd för förändring av högre utbildning - ett behov av nya strategier. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: Läsrums*. Artikel 2007:1. <http://www.upi.artisan.se>. Publicerad med tillstånd från Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, <http://www.edu.uu.se>.
- II. Fjellström, M. (2008) A learner focused evaluation strategy: developing medical education through a deliberative dialogue with stakeholders. *Evaluation*, 14(1), 91-106. Publicerad med tillstånd från Sage Journals, <http://www.online.sagepub.com>.
- III. Fjellström, M (2008) The influence of evaluation in higher education: curriculum development through a deliberative responsive dialogue with stakeholders. *Evaluation Journal of Australasia*, 7(2), 25-30. Publicerad med tillstånd från Australasian Evaluation Society, <http://www.aes.asn.au/>
- IV. Fjellström, M (inskickat manuskript) Involving stakeholders in higher education change – Experiences of participation and moments of deliberation

Innehåll

Introduktion	1
En pedagogs funderingar kring utvärdering av utbildning	1
Syfte och frågeställningar	5
Centrala begrepp	5
Studien i sitt sammanhang	8
Avhandlingens disposition	10
Utvärdering av utbildning	11
Utvärdering som fenomen	11
Utvärdering av svensk högre utbildning	15
Utvärdering som stöd för utbildningsförändring	19
Utveckling av utbildning	24
Utveckling av utbildning – en dans med många aktörer	24
Dialog och ny kunskap som grund för förändringar	27
Deliberation och utvärderingar	30
Metod	32
Forskning i en praktik – att vara en i dansen	32
Fallet	33
En förståelseinriktad ansats	36
En forskningsstrategi med interaktiva inslag	38
Datainsamling	40
Databearbetning – på balkongen och i dansen	44
Studiens trovärdighet	47
Etiska överväganden	48
Forskare och en av dansörerna	50
Artiklarna i korthet	52
Artikel 1: Utvärdering som stöd för förändring av högre utbildning – ett behov av nya strategier.	52
Artikel 2: A Learner-Focused Evaluation Strategy. Developing Medical Education through a Deliberative Dialogue with Stakeholders.	53
Artikel 3: The influence of evaluation in higher education. Curriculum development through a deliberative dialogue with stakeholders.	55
Artikel 4: Involving stakeholders in higher education change – Experiences of participation and moments of deliberation.	57
Sammanfattning och diskussion	60
Utbildningsaspekter av intresse	60
Dialog som utmanar förståelse – möten i dansen	62
Information som bidrar till utbildningsförändring	63
Upplevelser av delaktighet i förändring – att delta i dansen	65
Reflektioner över studiens genomförande	67

Slutsatser	70
Avhandlingens bidrag till pedagogisk forskning	70
Fortsatt forskning	72
Efterord	73
Summary	75
Referenser	78
Bilaga 1	1

Introduktion

Det här är en avhandling i pedagogik. Den handlar om utvärdering som stöd för utveckling av högre utbildning. Utvärderingar har blivit en allt påtagligare del av vardagen för lärare, studenter och andra yrkesgrupper som finns i högre utbildning. Från att ha ingått i lärarens professionella pedagogiska arbete har utvärderingarna blivit en utbildningskvalitetsindustri som producerar mängder av data och tar mycket och många tid i anspråk.

Att vara lärare idag innebär att ständigt utsättas för, engageras i och avkrävas utvärderingar av allehanda slag. Den generella förståelsen av utvärdering är att den möjliggör utveckling och förbättringar men alltmer forskning ifrågasätter den bilden. Syftena med utvärdering är snarare lika många eller fler än de aktörer som tar beslut om att utvärdera eller genomföra en. Resultaten av utvärderingarna visar sig därför ofta ha litet eller inget värde för de lärare som skall utveckla utbildning.

För mig som pedagog har det blivit angeläget och intressant att närmare studera hur och under vilka förutsättningar utvärdering faktiskt kan stödja utveckling av utbildning. I denna avhandling beskrivs och analyseras erfarenheterna från en intressantinvolverande och dialogutformad programutvärdering. Studien utgår från tidigare forskning om dels utvärdering av utbildning, dels förändring av utbildning. Det empiriska materialet i min studie är hämtat från en flerårig fallstudie av ett utvärderings- och förändringsarbete inom en svensk högskoleutbildning.

En pedagogs funderingar kring utvärdering av utbildning

”Man gör det för att man måste”. Mannen ser mig stadigt i ögonen och jag får känslan av att han säger det för att provocera och för att det är en känsla han ofta brottas med. Uttalandet kommer som ett svar på en övning där jag ber kursdeltagare (högskolelärare) på en högskolepedagogisk kurs skriva ner det första de tänker på när de hör ordet utvärdering. De har fria händer att skriva ner en fråga, en känsla, ett påstående eller en erfarenhet. Sedan får alla läsa upp det de skrivit. Deras tankar används som startpunkt för ett gemensamt samtal om utvärdering av högre utbildning. Syftet med övningen är att vi tillsammans ska identifiera de aspekter som är av betydelse för att utvärdering skall möjliggöra utveckling av utbildning.

Lärarna delar generöst med sig av sina funderingar kring både positiva och negativa utvärderingserfarenheter. Ibland ger de mig känslan av att de äntligen får samtala med andra intresserade om något som starkt berör dem i deras lärarroll. Det slående med dessa samtal är att de ofta speglar en stor vilshenhet kring frågor som varför, hur och för vem vi skall utvärdera högre utbildning. På frågan om varför vi skall utvärdera kommer nästan alltid svaret "för att göra kursen bättre". Hur detta bättre ser ut, vad som avses med kursen, vem som skall definiera det eller hur man kan utforma utvärderingsprocesser som stöttar utbildningsförändring är dock frustrerande oklart för de flesta.

I samband med olika högskolepedagogiska kurser och konsultinsatser har jag mött lärare som berättar om kvalitetssystem med standardiserade kurs- och programutvärderingar med syfte att göra jämförelser mellan många olika kurser och program, om utvärderingar som görs nätburna "för att effektivisera och spara tid", om utvärderingar där en kursansvarig utformar utvärderingsenkäten och där någon annan lärare distribuerar den utan att veta annat än att så många studenter som möjligt bör besvara den. Några berättar också om utvärderingar där all utvärderingsinformation stannar hos den kursansvarige eller de programansvariga utan att övriga lärare får veta något om resultatet eller en möjlighet att diskutera vad som kan behöva göras.

De berättar om svårigheterna att ställa rätt frågor, hur de ofta omfattande utvärderingarna ger en informationsmängd omöjlig att analysera och tolka, att de för det mesta "bara får svar på det vi redan visste" samt hur bristen på tid för undervisning konkurrerar med möjligheterna att göra bra utvärderingar. Lärare berättar om svårigheterna med att motivera studenterna att besvara utvärderingsenkäterna, att studenterna är missnöjda med den bristande återkopplingen på utvärderingarna och att det är viktigt att studenterna "som utbildningskunder måste få valuta för pengarna". Några berättar om kursutvärderingar som används för rankinglistor på institutionen (en lärarnas tio i topp-lista) samt att hård studentkritik behandlas som en fråga för den enskilde läraren och hur detta skapar en rädsla för vad studenterna kan ge uttryck för.

Upprepade gånger har jag ställt frågan om någon varit delaktig i arbetet med självvärdering i samband med en kvalitetsgranskning av Högskoleverket (HSV). Få av de lärare jag möter har varit involverade i en sådan utvärdering och ännu färre kan beskriva att de använt dessa självvärderingar eller resultaten från granskningarna som underlag för utbildningsförändring.

På varje kurs är det några lärare som beskriver hur någon av dessa erfarenheter eller flera tillsammans utmynnat i en uppgiven känsla av ritualiserat tvång. De genomför utvärderingar som lokala eller nationella krav och tillgängliga metoder säger att de skall göra, men de upplever att de har litet eller inget stöd av detta arbete för att utveckla sin undervisning eller sin lärarroll.

Lika anslående är det att höra lärare berätta om det behov de har av att fortlöpande i sin undervisning föra en dialog med studenterna om hur de upplever utbildningen eller vilka svårigheter de har. Det är något som ofta sker på sidan av de formella systematiserade utvärderingarna. De berättar att de ibland har, men många gånger önskar att de hade haft, kollegor som de kan samtala med. Dessa mer eller mindre förberedda samtal och skriftliga utvärderingar beskrivs som en viktig förutsättning för att förstå studenterna, sig själva som lärare och hur undervisningen i specifika ämnesanknutna sammanhang fungerar. Ibland finns dessa samtal nedtecknade i lärarens egna kortfattade minnesanteckningar men oftast förblir de osynliga i undervisningsarbetet och som en betydelsefull utvärderingsaktivitet för lärarna.

Det finns idag en snabbt växande forskning om utvärdering av utbildning som speglar många av de erfarenheter som lärarna berättar om. Många länder, såväl inom Europa som i USA och Australien, har idag höga krav på att lokala system för kontinuerlig utvärdering skall finnas i all utbildning. På nationell nivå har man också utvecklat omfattande statligt styrda utvärderingsystem (se till exempel Mahsood, 2011; Nevo, 2006; Ozga, Simola, Varjo, Segerholm & Pitkänen 2011). Utvärderingsystemen, som åtföljer tillväxten av New Public Management (NPM) (Tolofari, 2005), hämtar mycket av sin inspiration från industrins arbete med kvalitetsutveckling. De har blivit ett favoritverktyg för regeringar som med allt mindre resurser skall finansiera en ständigt växande och konkurrensutsatt utbildningssektor. Utvärdering är redskapet som skall utveckla och upprätthålla en högkvalitativ, effektiv och konkurrensmässig utbildning.¹

Många forskare och utvärderingsverksamma menar att nationella respektive lokala utvärderingar är två helt åtskilda aktiviteter med olika syften och mål som man inte skall blanda ihop. Studier har dock visat att de nationella utvärderingarna blivit ett avpolitiserat² kontroll- och

¹ För ett aktuellt inlägg i diskussionen om utvärderingars roll i dagens samhälle se Dahler-Larsen, 2012b.

² I den meningen att utvärderingar inte primärt ses som uttryck för politiska viljeinriktningar utan mer som kvalitetssäkrande rutiner för ordning och reda i en verksamhet.

styrningsredskap som influerar utbildningsverksamheten, men inte som stöd för pedagogisk utveckling (se till exempel Bamber & Anderson, 2011; Gray, Croxford, Strömbæk Pedersen, Rinne, Silmäri-Salo, Simola & Mäkinen-Streng, 2011; Lewis, 2001; Mahsood, 2011; Segerholm, 2007).

Lärarnas berättelser, forskningsresultaten och mina egna erfarenheter har väckt många funderingar. En iakttagelse är att lärarna tycks vara ganska passiva aktörer i utvärderingarna. Frågorna i utvärderingarna är formulerade av andra eller underförstådda och informationsinsamlingen förväntas genomföras traderande och instrumentellt. Lärarna upplever att målet är att få besked om framgångar eller misslyckanden för att ta beslut och genomföra förändringar. Av utsagorna framgår att de flesta inte känner sig tillfreds i denna mekaniskt rationella process som har mer gemensamt med en examination än med professionellt ansvar och stöd för kontinuerligt lärande och förändringsarbete.

En annan iakttagelse är att de kursutvärderingar som genomförs inte tycks erbjuda lärarna information som hjälper dem att förstå och utveckla sitt undervisningsarbete. De kan ha tillgång till stora mängder information inhämtade via standardiserade utvärderingar vilken ändå inte besvarar de funderingar de bär på. I de nationella ämnes- och programgranskningarna verkar flertalet lärare stå utanför granskningsarbetet. Det sätt dessa genomförs på varken engagerar lärare i problematiserande diskussioner om undervisningsarbetet eller erbjuder ny kunskap som möjliggör förändringar. Sist men inte minst slås jag av att utvärderings- och förändringsarbetet verkar vara en så ensam uppgift. Lärarna har få eller inga forum för att gemensamt utforma utvärderingar, tolka den information de får eller diskutera sig fram till vad som behöver göras med anledning av resultaten.

När jag tillfrågades om att bidra i en utvärderingsinsats som skulle fungera som stöd för en större utbildningsförändring vid ett svenskt universitet öppnade sig möjligheten att pröva en utvärderingsstrategi utformad för att fylla pedagogiska syften. Min ambition var att ta tillvara aktuell forskning, lärarnas berättelser och mina egna erfarenheter för att bidra till en utvärderingsprocess där lärarna själva var ansvariga för utvärderingen. Lärarna skulle få utforma utvärderingar, tolka resultat och ta förändringsbeslut i dialog med andra utbildningsintressenter. Tillsammans med de programansvariga utformades en långsiktig utvärdering med intressentansats och med fokus på dialog. Ingen enskild person skulle ha den klassiska utvärderarrollen.

Syfte och frågeställningar

Den övergripande frågeställningen är: hur kan utvärdering bidra till att utveckla utbildning? Frågan kan besvaras på många olika sätt och i denna avhandling har jag valt att studera en specifik utvärderingsmodell tillämpad för att stödja ett pågående förändringsarbete i högre utbildning. Syftet med avhandlingen är att belysa om och i så fall hur en utvärderingsinsats utformad för att möjliggöra dialog mellan olika intressenter kan bidra till delaktighet, deliberation och utveckling av en universitetsutbildning. Mer specifikt söker jag svar på följande frågor:

- I. Vilka utbildningsaspekter fångar intressenternas intresse?
- II. Hur utmanar dialogen intressenternas förståelse av utbildningen och yrket?
- III. Om och i så fall hur bidrar inhämtad information till arbetet med utbildningen?
- IV. Hur bidrar den valda utvärderingsansatsen till delaktighet i utvecklingsarbetet?

Studien utgår från forskning om utvärdering som stöd för förändringsarbete, däribland forskning specifikt inriktad mot utvärdering som stöd för utveckling av pedagogisk verksamhet. Den teoretiska referensramen utgår från sociokulturella perspektiv medan kunskapsintresset är kvalitativt kritiskt och förståelseinriktat. Målet är att bidra med kunskap som kan stötta lärares och programansvarigas arbete med att utvärdera för att utveckla utbildning.

Centrala begrepp

I denna studie använder jag tre centrala begrepp; *utvärdering*, *delaktighet* och *deliberation*. Begreppet utvärdering har formulerats på olika sätt över tid och i olika sammanhang (se nedan kapitel Utvärdering av utbildning). För många är det starkt förknippat med de specifika mätningar som genomförs i en utvärdering och objektiva resultat eller sanningar direkt användbara för beslutsfattande. Under den senare delen av 1900-talet har utvärderingar dessutom alltmer blivit ett politiskt styrinstrument där tyngdpunkten ligger på regelbundet återkommande summativa bedömningar av performativitet (Clarke, 2004).

Inom utvärderingsfältet finns dock en alltmer framträdande diskussion om utvärdering som en social aktivitet starkt förknippad med specifika

sammanhang, värderingar och makt.³ Grunden för denna diskussion är dels nedslående erfarenheter av utvärderingar som redskap för förändring, dels närgångna kritiska granskningar av stora utvärderingsinsatser och -resultat (se till exempel kap 1 i Guba & Lincoln, 1989; House & Howe, 1999; MacDonald & Parlett, 1973).

En återkommande slutsats är att de sociala processerna i samband med en utvärdering är av avsevärt större betydelse för utfallet än den tekniska precisionen i mätningarna. Detta är inte minst viktigt då sociala verksamheter som sjukvård, utbildning eller service utvärderas. Utvärderingar med syfte att bidra till förändring av utbildning behöver ta sin utgångspunkt i de utbildningsansvarigas informationsbehov (Scriven, 1967) och beakta såväl deras perspektiv och erfarenheter som en vidare kulturell och institutionell kontext (Dahlberg, Moss & Pence, 2001; Elliott & Kushner, 2007; MacDonald & Parlett, 1973). Eftersom detta är en studie av utvärdering av högre utbildning där syftet är att stödja de utbildningsansvariga lärarnas arbete i en långsiktig förändringsprocess så har jag definierat begreppet *utvärdering* som

en sammanhangsensitiv process för att förstå och bedöma värdet av en utbildnings förutsättningar, genomförande och resultat.

Mycket av den direkta kunskapen om en utbildning finns inom utbildningsorganisationen men det finns många aktörer utanför utbildningsorganisationen som i kraft av sina behov, förväntningar och erfarenheter påverkar om utbildningen blir framgångsrik eller inte. Det handlar givetvis om studenter och kommande arbetsgivare men också om yrkesföreningar, myndigheter och granskningsinstitut, blivande medarbetare, högre utbildningsinstanser samt mottagare av de kommande yrkesverksammas professionella insatser.

I de utvärderingsmodeller som tagit fasta på betydelsen av de sociala och kontextuella aspekterna är kritiskt kommunikativa processer viktiga. Ett grundantagande är att de aktörer (intressenter) som berörs av sociala verksamheter som till exempel utbildning har olika erfarenheter, värderingar och behov. Detta behöver beaktas för att utvärderingen skall bli så rättvisande som möjligt samt för att den faktiskt skall komma till användning (Greene, 2006; House & Howe, 1999; Ryan & DeStefano, 2000; Stake, 1967). En verksamhets intressenter kan ges möjligheter att medverka i formuleringen av vilka frågor som är viktiga att ställa, hur

³ Ett tydligt exempel är den årliga internationella konferensen arrangerad av American Evaluation Association som 2011 hade rubriken "Values and valuing".

svaren skall tolkas och/eller vilka eventuella förändringsinsatser som bör genomföras. Vilka som uppfattas som intressenter kan variera från de som direkt skall använda utvärderingsresultaten för beslut eller förändringsinsatser till de som kan påverka eller bidra i en verksamhet. Denna syn skiljer sig avsevärt från det mer instrumentellt objektiva synsättet där beställaren formulerar syftet och utvärderaren som mätexpert beslutar om metod, genomförande och tolkning av resultat. Stake framhåller att

[Evaluators] can identify criteria and get ratings or scores, but these analytic calculations often distract us, I think, from understanding the quality of the program. [...] analysis is construction as much as dissection. (Stake, 2004, s 207)

Intressenternas delaktighet i utvärderingsprocessen kan vara olika omfattande beroende på om de bidrar med erfarenheter och kunskap i en beslutsprocess med definierat ansvariga eller om de med sitt deltagande skall utveckla ny kunskap som leder till att de själva aktivt medverkar i en förändring. Båda dessa perspektiv inkluderas i participativ utvärdering (Whitmore, 1998; King, 2004). Jag använder fortsättningsvis begreppet delaktighet. I denna studie ligger tyngdpunkten i begreppet *delaktighet* på intressenternas möjlighet att

legitimt, jämbördigt och meningsfullt mötas i samtal om olika erfarenheter av, kunskaper om, och förväntningar på en universitetsutbildning och studenternas kommande yrkesutövning.

Syftet med intressenternas delaktighet i den studerade utvärderingsprocessen var för det första att i utvärderingsarbetet tillföra så fyllig och mångfacetterad information som möjligt om den granskade utbildningen, för det andra att skapa förutsättningar för att utvärderingens resultat skall komma till användning samt för det tredje att utveckla utvärderingskompetensen hos de utbildningsansvariga lärarna. Med utvärderingskompetens avser jag en prövande hållning i förening med kollektiv dialog och reflektion.

Förändring av utbildning kan ses som mer eller mindre komplexa företeelser men gemensamt för dem är att det handlar om att förändra en social praktik (Blossing, 2003; D'Andrea & Gosling, 2005, Scherp & Scherp, 2007). Scherp och Scherp menar att

Lärares beskrivning av skolutveckling handlar om att hitta lösningar på de problem man möter i undervisningssituationen och mindre om att transformera mål till handlingsplaner som sedan utvärderas. (Scherp & Scherp, 2007, s 42)

Förändringarna kan handla om att använda nya eller omarbetade undervisningsmaterial, genomföra undervisningen på nya sätt eller förändra de involverade personernas förståelse av det som sker, och skall ske, i utbildningen och som resultat av den. Fullan framhåller att det är fullt möjligt att förändra praktiken på ytan genom att införa nytt material, nya metoder eller till och med via imitation⁴ men att verklig och hållbar förändring förutsätter just nya förståelser och kunskapsutveckling hos lärarna (Fullan, 2007, kap 2).

Lärares förståelser och kunskap är inte bara en individanknuten fråga. Trowler har visat att lärare i sitt arbete är starkt förankrade i en ämneskultur, ett språk och en ämnesanknuten förståelse av hur lärande och undervisning går till (Trowler, 1998). Förändring förutsätter det Englund kallar ”institutionell reflexivitet” (Englund, 2004, s 62). För att kunna utveckla nya förståelser utifrån information som inledningsvis kanske känns obekvämlig eller till och med hotfull, behöver lärare mötas i deliberativa samtal. Englund framhåller att deliberativa samtal karaktäriseras av; att skilda synsätt och olika argument ges utrymme, respekt för och lyssnande till den andre, en strävan att komma överens och en kritisk prövning av förgivettaganden (Englund, 2004). Dessa samtal bör genomföras av deltagarna själva utan att till exempel en utvärderare formulerat frågeställningar, bedömningskriterier eller problem. Med *deliberation* avses i denna studie

självständiga, omsorgsfulla, prövande, förtroendefulla och meningsskapande samtal mellan en utbildningsintressenter.

Detta är mer kopplat till långsiktiga processer av omprövning varvat med praktik än till enskilda tillfällen då beslut tas.

Studien i sitt sammanhang

Det empiriska materialet är hämtat från en flerårig fallstudie av en utvärderingsinsats inom en läkarutbildning vid ett svenskt universitet. Utbildningsprogrammet har en lång framgångsrik historia och är en av de utbildningar som funnits med sedan universitetet grundades. Vid

⁴ Något som Trowler menar kan resultera i upplevelser av “sinking”, ett samlingsnamn för uppgiven konformism, ritualism eller tillbakadragande som kan ha effekter på hälsa och välmående (Trowler, 1998, s 114).

tidpunkten för studiens genomförande stod de programansvariga inför ett antal stora utmaningar som ställde krav på genomgående utbildningsförändringar. I botten låg ett krav från utbildningsdepartementet som innebar att läkarutbildningen skulle korta ner sina terminer som då var längre än för andra högskoleutbildningar. Detta innebar bland annat att innehållet i utbildningen behövde ses över för att minska den överlastade läroplan som uppstått över tid.

En intern programutvärdering hade genomförts några år tidigare och 1997 hade HSV genomfört en nationell utbildningsgranskning av läkarutbildningar i Sverige (Högskoleverket, 1997). Ingen av dessa utvärderingar fick dock någon större uppmärksamhet i denna förändringsprocess. Istället hade de programansvariga tillsatt en arbetsgrupp som genomfört en ny intern programöversyn med uppdraget att skapa förutsättningar för nödvändiga innehållsförändringar.

Utbildningen hade dittills varit organiserad i ämnesspecifika kurser och översynen hade utlöst intensiva diskussioner om innehåll och utrymme för olika discipliner. De programansvariga och arbetsgruppen hade ägnat mycket tid åt att försöka skapa en samsyn mellan olika ämnesföreträdare i utbildningen. Under pågående förändringsdiskussioner presenterades propositionen *En öppen högre utbildning* (Proposition 2001/02:28). Propositionen resulterade i att det förutom det befintliga kravet på kortare terminer dessutom ställdes krav på införandet av en studentcentrerad och flexibel utbildning samtidigt som det tillfördes 50 % fler utbildningsplatser. De pågående förändringsdiskussionerna tillfördes därför nya inslag bland annat om pedagogiska strategier och möjligheter att erbjuda rimliga förutsättningar för klinisk praktik.

Översynsarbetet resulterade i ett beslut om en ny utbildningsplan med omfattande förändringar av ämnesstruktur, innehåll och pedagogiska målsättningar. Många lärare ifrågasatte den nya utbildningsplanens möjligheter att skapa en god utbildning samtidigt som det fanns en utbredd uppfattning om att den nya utbildningen måste bli en omedelbar framgång. Vilka kriterier som var avgörande för om utbildningen skulle bli en framgång var dock oklart för såväl de programansvariga som de inblandade lärarna. De programansvariga var medvetna om att en viktig förutsättning för utbildningsplanens framgång var ett kontinuerligt tillskott av utvärderingsinformation som belyste förändringsarbetet och gjorde det möjligt för de programansvariga och alla berörda lärare att fortlöpande genomföra nödvändiga justeringar i den nya utbildningen.

Avhandlingens disposition

I detta inledande kapitel har studien introducerats med en beskrivning av bakgrunden till dess uppkomst samt syfte och frågeställningar. I kapitlet har avhandlingens tre centrala begrepp presenterats samt det övergripande sammanhang där den empiriska studien har genomförts.

I kapitel II presenteras och diskuteras initialt utvärdering som den utbredda och mångfacetterade verksamhet den är idag. Utifrån denna breda plattform presenteras tidigare forskning om utvärdering av utbildning, mer specifikt utvärdering som stöd för utveckling av utbildning. Kapitlet avrundas med en sammanfattning av de vetenskapliga diskussioner som lagt grunden till den intressentutformade utvärderingsinsats som presenteras i denna avhandling.

I kapitel III beskrivs tidigare forskning om utveckling av utbildning. Forskningsöversikten lägger grunden för en presentation av de antaganden som i denna avhandling utgör den teoretiskt förankrade kontextuella förståelsen av utbildning som en situerad praktik. Dessutom diskuteras förutsättningarna för att utveckla utbildning.

I kapitel IV redovisas det empiriska materialet i form av en longitudinell fallstudie. Argumenten för valet av metod, analysmetoder och resultatredovisning presenteras liksom studiens trovärdighet, etiska överväganden samt de begränsningar en fallstudie med interaktiva inslag har.

I kapitel V återges koncentrerat resultaten från de fyra ingående delstudierna. Delstudierna presenteras mer i detalj i artiklarna. Den första artikeln är en teoretisk studie. I de övriga tre artiklarna presenteras och diskuteras empiriska resultat från fallstudien.

I kapitel VI sammanfattas och diskuteras resultaten från studien. Sammanfattningen utgår från forskningsfrågorna ovan. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

I kapitel VII presenteras slutsatserna från studien samt resultatens betydelse för utvärdering som en pedagogisk praktik och för fortsatt forskning.

Utvärdering av utbildning

Med start i en beskrivning av utvärdering som utbrett samhällsfenomen presenteras i detta kapitel forskning om utvärdering av utbildning och mer specifikt utvärdering som stöd för utveckling av utbildning. Kapitlet avrundas med att sammanfatta de vetenskapliga diskussioner som lagt grunden till den intressentutformade utvärderingsinsats som presenteras i denna avhandling.

Utvärdering som fenomen

Utvärdering är idag ett fenomen som vi stöter på i de mest skiftande sammanhang.⁵ Vi ombeds fylla i nöjdhetsenkäter på hotell, SPA-anläggningar och flygplan. Vi förväntas besvara brukarenkäter på bibliotek, inom barnomsorg och äldreomsorg. Vi kontaktas för telefonintervjuer om tvättmedel, tv-vanor och om våra åsikter om politiska partier. Ibland är resultaten tillgängliga bara för producenten, leverantören eller frågeställaren. Andra gånger är våra synpunkter öppna för alla, används för marknadsföring, information eller som en del i ett pågående samtal på en blogg. På senare tid uppmanas vi också allt oftare att kommentera och ”tycka till” om nästan vad som helst på olika webbsidor.

All denna utvärderingsverksamhet har gett upphov till en snabbt växande profession som utvärderare samtidigt som många medverkar i eller genomför utvärderingar utan att alls tänka tanken att de skulle kunna betraktas som utvärderare. Kompetensen hos dem som arbetar med utvärderingar skiftar stort från att ha sin grund i olika verksamheter som skola, tillverkningsindustri, sjukvård eller serviceverksamhet eller i vetenskapliga ämnen som till exempel nationalekonomi, statsvetenskap, pedagogik, socialt arbete, statistik eller epidemiologi. Verksamhetsanknytning och ämnesbakgrund påverkar valet av metoder och huruvida man har en praktisk eller teoretisk inriktning. Bland de olika aktörerna kan man finna många olika definitioner på vad utvärdering är och hur man bäst skall genomföra en utvärdering.

Ett ofta återkommande synsätt är att utvärdering är en granskning efter en aktivitet för att *summativt* bedöma (Scriven, 1967; 2004) om man uppnått de fastställda målen och/eller fastställa värdet av aktiviteten (Vedung, 2010). I Svenska Akademiens ordlista står följaktligen; ”fastställa el. bedöma värdet av el. resultatet av ett försök” (SAOL, 2013, s 1052).

⁵ Se till exempel i Vedung, 2004 samt Dahler-Larsen, 2012b, Introduktion.

Lika vanligt förekommande är dock att använda utvärderingar för att skapa förutsättningar för något som skall komma, det vill säga utvärdering som föregår och *formativt* bidrar till en aktivitet (Scriven, 1967; 2004). Det kan handla om att inhämta synpunkter på en viss fråga från olika aktörer, att göra urval av personer eller material eller för att öka kunskapen hos dem som skall besluta om eller genomföra en ny aktivitet. Formativa utvärderingar kan också användas för att förstå något och skapa förutsättningar för individuellt och/eller organisatoriskt lärande. Dahler-Larsen, Davies, Ozga med flera har visat att utvärderingar dessutom alltmer används som styrmedel av offentlig verksamhet där utvärderingens kriterier fungerar som målbeskrivningar (Dahler-Larsen, 2012a; Davies, Newcomer & Soydan, 2006; Ozga m fl, 2011; Rombach & Salin, 1995).

Definitionen av utvärdering måste alltså sättas in i ett specifikt sammanhang, samhällligt, politiskt och organisatoriskt, vid en viss tid med identifierade aktörer och arbetssätt för att det som faktiskt görs och sker i en utvärdering skall bli synligt. För att illustrera detta kan man göra några nedslag i floran av utvärderingsdefinitioner. I början av åttiotalet definierade Cronbach utvärdering som

Systematic examination of events occurring in and consequent of a contemporary program – and examination conducted to assist in improving this program and other programs having the same general purpose. (Cronbach, 1982, s 14)

Weiss använde sig av följande definition 1998

Evaluation is the systematic assessment of the operation and/or the outcomes of a program or policy, compared to a set of explicit or implicit standards, as a means of contributing to the improvement of the program or policy. (Weiss, 1998, s 4)

Nästan tio år senare definierade Shaw, Greene och Mark utvärdering på följande sätt

Systematic evaluation is conceptualized as a social and politicized practice that nonetheless aspires to some position of impartiality or fairness, so that evaluation can contribute meaningfully to the wellbeing of people in that specific context and beyond. (Shaw, Greene & Mark, 2006, s 6)

Dessa tre utvalda definitioner visar att utgångspunkterna för och målsättningen med en utvärdering kan variera avsevärt bara inom forskningen. Cronbach som var psykolog med inriktning mot mät- och

testteori, verksam i huvudsak från 1945 till 1990, fokuserar på summativa och beslutsanknutna aspekter. Det innebär en systematisk granskning av händelser med syfte att stödja förbättringar såväl i det specifikt utvärderade som generellt för liknande program. Weiss, sociolog och statsvetare, utvärderingsverksam sedan 60-talet, lyfter å sin sida fram summativa men mer förståelserelaterade aspekter som värdering, processer och resultat, jämförelse med fastställda uttalade eller underförstådda kvalitetsmått, som bidrag till förbättring av det utvärderade.

I den senast formulerade definitionen definierar Shaw, verksam sedan 1970-talet i socialt arbete, samt Greene och Mark, båda psykologer och utvärderingsverksamma sedan 1990-talet, utvärdering som en formativ social och politisk praktik. De lyfter fram vikten av att sträva efter opartiskhet eller rättvisa, meningsfulla bidrag till människors välmående, i ett specifikt sammanhang och därutöver. De valda definitionerna visar på mångfalden av perspektiv, teoretiska utgångspunkter, tillvägagångssätt och involverade aktörer.⁶ I en artikel har Vedung utifrån ett metaperspektiv lakoniskt sammanfattat bilden; "Evaluation is a nebulous concept" (Vedung, 2010, s 264).

I en metaanalys har Dahler-Larsen tolkat variationen i utvärderingsdefinitioner och tillvägagångssätt som uttryck för samhällsliga synsätt, antaganden och värderingar⁷ från 1950-talet och framåt (Dahler-Larsen, 2012b). Med utgångspunkt i organisationsteoretisk och sociologisk analys beskriver han hur utvärderingar är starkt kopplade till idéer om modernitet och samhällsbyggande. I sin analys beskriver han hur utvärdering definierats som *verktyget* för en rationell, värderingsfri, avkontextualiserad och kunskapsbaserad⁸ organisations- och samhällsutveckling, som ett *uttryck* för reflexivitet, omprövning och perspektivlyhördhet eller som en *maskin* för styrning, kontroll, och förutsägbarhet.⁹

Kraften i idéerna bakom dessa sätt att definiera utvärdering har, vart och ett, vid olika perioder kommit att helt och oreflekterat dominera utvärderares syften och val av metoder. Var och en av definitionerna har

⁶ Shaw, Greene & Mark refererar till exempel till ett skämt inom utvärderarkretsar: *...if you ask 10 evaluators to define evaluation, you'll probably end up with 23 different definitions* (Shaw, Greene & Mark, 2006, s 6).

⁷ Han använder sig av begreppet "evaluation imaginary" som utvecklat av Schwandt (Schwandt, 2009).

⁸ Dahler-Larsen använder sig av Webers samlingsbegrepp *disenchantment* (Dahler-Larsen, 2006).

⁹ Att jämföra med det Vedung (1995) kallat rituell utvärdering, en utvärdering man gör för att man ska eller måste göra den men som inte är tänkt att leda till något.

sina fördelar men de har också nackdelar och bieffekter.¹⁰ Utvärdering som uttryck för reflexivitet kan utmynna i ändlösa omförhandlingar och uppgiven pluralism medan utvärdering som en byråkratisk maskin de-professionaliserar yrken och fullständigt förhindrar samhällelig diskussion.¹¹ Att utvärdering blivit en politiskt betydelsefull del av samhälls- och organisationsstrukturerna har enligt Dahler-Larsen inneburit att

In our society, the pressure to 'do' evaluation is stronger than to 'do good' evaluation. (Dahler-Larsen, 2012b, s 227)

Att utvärdering blivit en del av vårt sätt att förstå vårt samhälle och våra organisationer har också inneburit att utvärdering blivit en uppgift för alla (Dahler-Larsen, 2006). Dahler-Larsen menar att denna utveckling har sin grund i fem specifika aspekter. Till att börja med, en "popularisering" av utvärderingsfältet som bland annat inneburit att utvärderingar genomförs av personer utan tillräcklig kompetens, att utvärderingar används okritiskt och på fel sätt samt en oreflekterad värdepluralism. Den andra aspekten är den marknadsanpassning som professionella utvärderare tvingas till och den tredje förändrade lednings- och styrningsstrukturer i organisationer. Som fjärde aspekt identifierar han det ökande mediala intresset och inflytandet, och slutligen, som femte aspekt den växande och alltmer diversifierade forskningen inom fältet.

Var och en av dessa aspekter är av betydelse om utvärderingar skall ha en genomtänkt och resurseffektiv roll i samhället men tillsammans skapar de grunden för standardiserade utvärderingsmaskiner, de-professionalisering, utvärderingströtthet och brist på samhällsanknytning (Dahler-Larsen, 2006). Dahler-Larsens slutsatser är att mångfalden av aspekter kan vara utvärderingsfältets största tillgång men att spänningarna mellan det han kallar utvärdering som en forskningsförankrad aktivitet och utvärdering som en "populariserad" verksamhet behöver synliggöras.

Med den stora variationen möjliga definitioner och tillvägagångssätt finns det all anledning för en utvärderare eller någon som deltar i, beställer eller tar del av en utvärdering, att noga fundera igenom inte bara vad man vill veta eller åstadkomma utan också vilka vetenskapliga, praktiska eller politiska utgångspunkter som ligger till grund för

¹⁰ Dahler-Larsen använder begreppet constitutive effects (2006).

¹¹ Under den internationella konferensen arrangerad av American Evaluation Association 2011 återkom riskerna med, och kritiken av, "the single narrative" i många presentationer.

definitionen av utvärderingen och valet av utvärderingsmetoder. Valet av utgångspunkt kommer nämligen att påverka vad som är möjligt att mäta eller beskriva i utvärderingen, hur man kan använda resultaten samt vilka och vilkas värderingar som kommer till uttryck. Guba och Lincoln betonar att valet dessutom måste göras på nytt vid varje utvärdering

For we will argue that there is no "right" way to define evaluation, a way that, if it could be found, would forever put an end to argumentation about how evaluation is to proceed and what its purposes are. (Guba & Lincoln, 1989, s 21)

Utvärdering av svensk högre utbildning

Utvärdering är en verksamhet som har lång historia inom utbildningsområdet. Ända sedan den tid då kyrkan stod för befolkningens grundläggande och vanligtvis enda skolning har utvärderingsintresset i första hand varit ett intresse för att säkerställa att individerna har tillägnat sig avsedda kunskaper. Utvärdering i såväl skola som högre utbildning har sedan dess handlat om att kontrollera att varje enskild individ kan återge av examinatorn definierade kunskaper på rätt sätt vid ett specifikt givet tillfälle. Det vi idag vanligen sammankopplar med olika former av examination. Dessa kontroller av individers förmåga att återge rätt kunskap används för att göra urval, möjliggöra tillträde till högre utbildning och arbete samt allt oftare för att göra nationella och internationella jämförelser och bedömningar av utbildningskvaliteten vid olika utbildningsinstitutioner.

Ansvaret och kompetensen för att examinera och alltså bedöma kvaliteten, i studenternas kunskaper har betraktats som en del av lärarens professionella ansvar. Under 1900-talets snabba expansion av högre utbildning har det utvecklats olika typer av måldokument och examensbeskrivningar som anger övergripande mål, mer eller mindre detaljerade över olika perioder, för att säkerställa att högre utbildning uppfyller sitt uppdrag och ger skattebetalande medborgare valuta för pengarna. Ansvaret för att examinera inom ramen för de övergripande målen eller förväntade studieresultat har dock även fortsatt varit en betydelsefull del av lärarens ansvar.

Kraven på produktivitet och effektivitet inom högre utbildning har åtföljts av allt mer långtgående krav på insyn och genomsynlighet. Sedan 1970-talet har det skrivits en lång rad promemorior, offentliga utredningar, propositioner, förordningar och en lag som berör utvärdering, ofta kopplat till begreppet kvalitetsutveckling, av högre

utbildning.¹² Inledningsvis förväntades den högre utbildningen själv driva och ansvara för verksamhetens kvalitetsutveckling men i samband med högskolereformen 1993 inleddes en snabb utveckling av myndighetsstyrda utvärderingssystem.

De första utvärderingarna utvecklades i en nära dialog mellan högre utbildning som professionellt ansvarig för utbildningskvalitet och staten. Dialogen som influerades av både internationell och svensk utvärderingsforskning (Franke & Nitzler, 2008) utmynnade i en modell där utbildningens förutsättningar, processer och resultat skulle belysas (Högskoleverket, 1996). Det tänkta tillvägagångssättet var att jämföra med forskningens peer-review – ett förtroendefullt, kritiskt granskande och kreativt samtal mellan granskare och utbildningsansvariga lärare.

De lärosätes-, program- och ämnesutvärderingar som HSV fick ansvar för skulle kontrollera en avreglerad högre utbildning men de hade också ett uttalat syfte att bidra till att höja de utbildningsansvarigas kompetens i såväl pedagogiskt utvecklingsarbete som i att kunna bedöma utbildningskvalitet (Nilsson & Wahlén, 2000). Resultatet var ett försök till balansgång mellan statens uttalade behov av summativ kontroll och ambitionen att formativt stödja lärarnas fortgående kvalitetsutveckling av utbildning.

Kritiken av HSV:s utvärderingar visar dock att utvärderingarna uppfattades som kontrollerande byråkrati och maktutövning (Friedman & Johansson Dahre, 2004; Hall, 2006; Hall, 2007; Högskoleverket, 2002:20 R; Milberg, 2006; Segerholm, 2002; Segerholm & Åström, 2004; Segerholm, 2007; Tholin, 2006; Wahlén, 2004). Kritikerna påtalade problem med standardiserade metoder och normativa kriterier, exkludering av röster samt brist på kontextanknytning. De påtalade också att utvärderingarna främjar strategier som ”teach to the test” och ”window dressing”.¹³

Den politiska nivåns intresse för utvärderingsverksamhet har accentuerats alltmer de senaste decennierna. Från att ha varit en verksamhet präglad av ett tydligt socialt kontrakt mellan staten och högskolorna som självständiga professionella aktörer har HSV:s

¹² Se t. ex. Prop 1988/89:65, SOU 1992:1, Prop 1992/93:1, Prop 1992/93:169, SOU 1993:102, Prop 1993/94:177, Prop 1999/2000:28, Prop 2001/02:15, Prop 2004/05:162, SOU 2007:81, SOU 2008:118, SOU 2009:94, Prop 2009/10:139.

¹³ Teach to the test innebär att utvärderingarna präglas av en examinationskultur där de granskade utbildningarna i huvudsak inriktar sig på att svara rätt på examinatorns, HSV:s, frågor. Window dressing innebär att granskningsprocessen leder till att de granskade utbildningarna koncentrerar sig på att visa upp en fasad med efterfrågade kvaliteter. Bakom fasaden kan verksamheten se helt annorlunda ut.

utvärderingar alltmer kommit att präglas av de politiska styrsystemens utveckling mot new public management och en performativ kvalitetsdiskurs (Lyotard, 1984). Kritiken av den första utvärderingsmodellen ledde till att en ny modell utvecklades för perioden 2007-2012. Redan 2008 avbröts de nya utvärderingarna på grund av kritik från lärosätena. Kritikerna ansåg att den nya utvärderingsmodellen inte möjliggjorde bedömningar av utbildningskvalitet och att granskningssystemet hade allvarliga metodproblem (Bexell & Stark m fl, 2008; Kim, 2009). I början av 2010 lade Utbildningsdepartementet fram detaljerade anvisningar om hur en helt ny tredje granskningsmodell skulle utformas (Prop 2009/10:139, s 8). Remissbehandlingen visade att lärosätena var starkt kritiska till förslaget

De flesta remissinstanserna anser att de kriterier som föreslås ska utvärderas inte indikerar kvaliteten i utbildningarna. (Prop 2009/10:139, s 8)

Trots kritik även från HSV¹⁴ infördes den föreslagna utvärderingsmodellen 2011 (Högskoleverket, 2012). I denna tredje modell, där utvärderingskriterierna definierats av regeringsföreträdare, har processen tidsslimmats samtidigt som dialogen mellan utvärderare och utvärderad har minimerats. Utvärderingsresultaten har utmynnat i korta examinerande omdömen på en tregradig betygsskala. Omdömena, som får ett uttalat medialt intresse, har också kopplats till extra resurstillskott för de lärosäten som får höga betyg.

Lindberg-Sand (2011) samt Lundmark och Sjölund (2012) har kritiserat den senaste utvärderingsmodellen för att vara politisk styrning och kontroll samt för att metodiken har brister i transparens och leder till en fragmenterad resultatredovisning som inte speglar utbildningskvaliteten.

Systemet inbjuder till att man blir mer metrisk i sina bedömningar än vad man borde. Vi vill se mer av peer review, av akademiska normer och förhållningssätt som alla universitetslärare besitter. (Lundmark, citerad i Samuelsson, 2013)

I april 2012 kritiserades utvärderingsmodellen av European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) i samband med en extern kvalitetsgranskning av HSV:s utvärderingsarbete (ENQA, 2012). Brister som lyftes fram var bland annat ointresset för lärosätenas lokala kvalitetsarbete och avsaknaden av förbättringsperspektiv. Det var dock

¹⁴ HSV:s universitetskansler Anders Flodström och huvudsekreterare Lena Adamsson lämnade myndigheten 2010 i protest mot förslaget.

inte något nytt, redan 1999 då den första utvärderingsmodellen lanserades konstaterade Stensaker

.....on the whole, the visits appeared to be more geared to the needs of the auditing teams than those of the institution. (Stensaker, 1999, s 365)

Att utbildningsdepartementet, som enda utbildningsintressent, i så hög grad styrt utformningen av utvärderingsmodellen föranledde också ENQA att ifrågasätta HSV:s roll som självständig nationell kvalitetsgranskare av högre utbildning.

Det som framträder ur denna historik är hur utvärderingen av högre utbildning alltmer fått karaktären av ett politiskt styrinstrument och en mekaniskt instrumentell rutin för betygsättning och beslutsfattande. Den utvecklingen observeras inte bara i den svenska utvärderingspraktiken eller i svensk högre utbildning. I en norsk studie har Engebretsen, Heggen och Eilertsen analyserat utvärderingar inom högre utbildning genomförda av Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT) (Engebretsen, Heggen & Eilertsen, 2012). De beskriver hur utvärderingarna inneburit att utbildningskvalitet kommit att definieras i kvantitativa termer och till förmån för vissa typer av kunskaper. Dessutom visar deras analys att NOKUT:s krav på lokala system för egenkontroll genom att göra alla involverade aktörer till "guardians of control" (Engebretsen, Heggen & Eilertsen, 2012), dels har kommit att legitimera kvalitetsutvärderingarna, dels osynliggjort skillnaden mellan utvärderare och utvärderad. Ozga, Simola, Varjo, Segerholm och Pitkänen har beskrivit motsvarande utveckling inom skolan som en återreglering

These apparently technical forms of regulation may, in certain contexts, strengthen the centre's capacity for governing through the local municipality or local education authority as well as through schools and networks in which the 'local' is present as a responsible, but depoliticised participant. One crucial aspect of the changing central-local relationship is most certainly the use and meaning of information and data. The obligation to constantly produce information in a given format for central administration is a form of accountability per se. (Ozga m fl 2011, s 126)

Bedömningen av kvaliteten i högre utbildning har flyttats från den lokala nivån, de utbildningsansvariga och lärares professionella ansvar till politiker och HSV. Kravet på att producera data ökar hela tiden. Medieintresset för HSV:s omdömen, som kan få ekonomiska konsekvenser och påverka potentiella studenters ansökningar, gör det dessutom viktigt för de utbildningsansvariga att nogsamt förhålla sig till

utvärderingsmodellens kriterier för vad som konstituerar kvaliteten i utbildning (Lewis, 2001).

Utvärdering som stöd för utbildningsförändring

Redan 1967 myntade Scriven begreppsparerna summativ och formativ utvärdering (Scriven, 1967). Vid denna tidpunkt var han engagerad i frågor som handlade om bedömning och utveckling av utbildning (Scriven, 2004). Scriven menade att begreppen innebar en viktig distinktion för att synliggöra utvärderingars olika syften och vems informationsbehov som tillgodosågs. Formativ utvärdering är en viktig del av pedagogisk utveckling och svarar på informationsbehoven hos de som skall utveckla utbildningen. Summativ utvärdering förser övergripande beslutsfattare med information om en utbildnings effektivitet för att kunna ta beslut om fortsatt verksamhet eller nedläggning. Utveckling av utbildning kan dock stimuleras av både formativ och summativ information. Betydelsen i Scrivens begreppspar ligger istället på vems informationsbehov som skall tillfredställas.

I mitten av 1970-talet samlades ett antal forskare i Cambridge för att diskutera utvärdering av utbildning. De var kritiska till avsaknaden av vetenskaplig diskussion kring de summativa mät- och beslutsfokuserade mekaniska utvärderingar med i förväg formulerade kriterier som då genomfördes. En grundläggande kritik var att utvärderingarna genererade information användbar för varken lärare eller beslutsfattare. Deras möte resulterade i det så kallade Cambridgemanifestet där de formulerade ett antal principer för vad de ansåg var god utvärdering av utbildning (MacDonald & Parlett, 1973). Principerna innebar att utvärdering av utbildning skulle genomföras med en helhetssyn och beakta den mångfald av syften och värderingar som är förknippade med utbildning i ett samhälle. De framhöll att man i utvärdering av utbildning behöver använda en varierad metodik som gör det möjligt att beakta den granskade utbildningens historia, sammanhang, utbildnings- och lärandeprocesser.

Under en period hade dessa forskares kunskaper, erfarenheter och visioner, i Sverige vidareutvecklade av bland annat Franke-Wikberg och Johansson (1975) Franke-Wikberg och Lundgren (1982) samt Karlsson (1995), inflytande på utvärderingspraktiken i högre utbildning. Sedan 1990-talet har det dock skett en snabb och dramatisk återgång till summativa, instrumentella och beslutsfokuserade utvärderingsmodeller. Denna gång skedde det under beteckningen kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling.

I juli 2004 möttes forskarna som skrev Cambridgemanifestet igen, denna gång med ett antal nya gruppmedlemmar, för att granska det ursprungliga manifestet i skenet av dagens utbildningskontext (Elliot & Kushner, 2007). Diskussionerna denna gång kom främst att handla om behovet av att i utvärderingar återupprätta mer demokratisk och mindre teknokratisk relation mellan staten, medborgarna och utvärderarprofessionen. Mötet resulterade i ett nytt manifest omfattande sammanlagt femton principer, senare kritiskt granskade och reviderade vid två olika konferenser. Syftet med de nya principerna var att

....evaluation should be concerned with providing a public space in which a more discursive and deliberative democracy can evolve and develop; one in which the citizenry actively participate in the educational policy-making process rather than passively endorse policies constructed in a political realm that is set over and against the institutions of civil society. (Elliot & Kushner, 2007, s 329)

Att kvalitetsdiskursen har resulterat i nya organisatoriska strukturer och en ökad insyn i högre utbildning är oomtvistat (Stensaker, 2007). Medan Stensaker 2007 var osäker på om och hur utvärderingarna kvalitativt stödjer lärares undervisningsarbete och utbildningsförändring så har ett antal forskare efter det visat att effekterna på den pedagogiska praktiken är försumbara (Bamber & Anderson, 2011; Mahsood, 2011; Scherp & Scherp, 2007; Segerholm & Åström, 2004; Stensaker, 2008).

Utvecklingen har inneburit en utvärderingsprocess omöjlig att påverka av de utbildningsansvariga och många gånger genomförd under tidspress av ett fåtal personer medan majoriteten av lärarna aldrig involveras i vare sig formulerandet av kvalitetskriterier, bedömningen av utbildningskvalitet eller av utvärderingen föranlett pedagogiskt utvecklingsarbete. Fanghanel och Trowler har gjort liknande erfarenheter av kvalitetsdiskursen i England

The disjointedness of the initiatives deployed, lack of cohesion between teaching and research activities for academic staff, and trivialisation of academic labour all contribute to a sense of disempowerment for academics who iterate between teaching, research and quality agendas in environments which they perceive misrepresent the nature of their work, and control their practice in managerial ways. (Fanghanel & Trowler, 2008, s 311)

Utbildningsdepartementets starka kontroll över utvärderingsprocess och utvärderingskriterier innebär tillsammans med den mediala uppmärksamheten, att den politiska eliten fått ett betydande inflytande på utvecklingen av högre utbildning. Det inflytandet sker på bekostnad av

andra, mindre inflytelserika intressenter som t ex utbildningsansvariga lärare, representanter för kommande yrken, arbetsgivare eller professionella yrkesföreningar. I en engelsk studie har Biott och Cook dessutom visat hur en nationell utvärdering använd för kontrollerande och styrande syften förvränger arbetet med en lokalt utformad formativ och pedagogiskt fokuserad utvärdering (Biott & Cook, 2000).

Utvärderingsstrategin i de tvingande nationella granskningarna utmynnar i knapphändiga beskrivningar av lokala aktiviteter fokuserade på det den granskade myndigheten frågar efter (Lindberg-Sand, 2011; Lundmark & Sjölund, 2012). Det blir en fokusering på *vad* i form av utvärderingskriterier medan frågor om *varför* och *hur* blir osynliga. Den styrande effekten i utvärderingskriterier och makten i att formulera dem beskrevs redan 1995 av Rombach & Sahlin

Utvärderingar riktar uppmärksamhet. De förmedlar en bild av den utvärderade verksamheten genom att vissa saker tas fram som viktiga medan andra ignoreras; genom att vissa saker bedöms som problematiska medan andra framstår som önskvärda. (Rombach & Sahlin, 1995, s 11)

Bilden motsvarar på alla punkter Dahler-Larsens utvärderingsmaskin (2012b) och riskerar som sådan att också åstadkomma oavsedda eller till och med negativa effekter. En illustration av vad det kan handla om ges i en kvalitativ casestudie av Dahler-Larsen (2012a). Där beskriver han hur de nationella testerna av invandrares kunskaper i danska, via det han kallar konstitutiva effekter, påverkar praktiken i en skola i Danmark. Dahler-Larsen beskriver hur ett flertal faktorer som utvärderingskriterier, tidsramar och rollfördelningar i en utvärderingsprocess vävs samman till övergripande förståelser av ett visst sammanhang.¹⁵ I studien fann han hur informanterna, i det här fallet lärare, gav uttryck för en institutionell inlåsning uttryckt av informanterna som rättfärdigande, rationalisering och pragmatism: "Det är som det är" (Dahler-Larsen, 2012a, min översättning). Den systematiserade testproceduren hade påverkat de involverades förståelser av deras egen roll och handlingar i proceduren samt av testernas betydelse och konsekvenser för invandrarna. Testerna, med åtföljande betydelsefulla besked för invandrares möjlighet att stanna i landet eller ej, hade efter en tid blivit en del av den professionella lärarrollen.

I svensk högre utbildning sker det motsatta. De nationella granskningarna har blivit ett eget expertområde med allt mindre

¹⁵ Att jämföra med hans tankar om "evaluation imaginary" (Dahler-Larsen, 2012b).

inflytande från professionella utvärderare, distanserat från lärarnas professionella utbildningsansvar. De har blivit en verksamhet präglad av kvalitetsdiskursen och utvärderingsmaskinen med fokus på summativa resultat, effektivitet och nytta. I mitt arbete som pedagogisk utvecklare möter jag allt oftare lärare som ger uttryck för institutionell inlåsning i förhållande till utvärdering av kurser och utbildningsprogram. De ser sig marginaliserade i ett på förhand givet och standardiserat system för att inhämta studenternas/kundernas syn på lärande och undervisning. Samtidigt försvarar de värdet av korrekta och jämförbara data och tillförlitliga kvalitetsbedömningar som grund för beslut om kursers eller utbildningars vara eller inte vara.

I samtal om undervisningen kan dessa lärare dock berätta om hur de utvecklat egna strategier, osynliga som utvärderingsaktiviteter både för dem själva och för institutionen, för att erhålla information om studenternas lärande. Det är information som erbjuder utmaningar och stimulerar lärande och förändring. Min slutsats är att de instrumentella och summativa utvärderingarna varken uppfattas som ett läraransvar eller ger lärarna den information de behöver för att kunna utveckla sin undervisning.

Dahler-Larsens slutsatser (2012a) sammanfaller med mina praktikbaserade erfarenheter av samtal med många lärare i högre utbildning. I båda fallen har utvärderingssystem haft djupgående effekter på lärarprofessionen, effekter som ändrat både lärarnas förståelser och undervisningspraktiker. Med Dahler-Larsens terminologi (2006) skulle utvecklingen av utvärdering inom högre utbildning kunna uppfattas som just en popularisering i samspel med nya styrningsmodeller inom offentlig verksamhet, behovet av att förhålla sig till en nationell såväl som internationell utbildningsmarknad och medias intresse. De kritiska röster som höjs tyder på att många lärare inte ser att HSV:s utvärderingar fyller deras informationsbehov samtidigt som de förment effektiva utvärderingsprocesserna leder till institutionell inlåsning, de-professionalisering, utvärderingströtthet och brist på samhällsanknytning.

Kunskapsintresset som initierat denna avhandling är att belysa vad som sker när lärarna själva får möjlighet att utforma och genomföra en utvärderingsprocess som skall stödja utbildningsförändring. Vad möjliggör en utvärderingsinsats inspirerad av Scrivens (1967) formativa syften med de förändringsansvarigas informationsbehov i fokus och Cambridgemanifestets (Elliot & Kushner, 2007; MacDonald & Parlett, 1973) betoning av process och kulturell samt institutionell anknytning?

Mer specifikt är mina frågor koncentrerade till en utvärderingsinsats utformad för att stödja en långsiktig utbildningsutveckling. Utvärderingsinsatsen skulle möjliggöra dialog mellan olika intressenter samt delaktighet och deliberation. Vilka utbildningsaspekter fångar intressenternas intresse? Hur utmanas intressenternas förståelse av utbildningen och det kommande yrket? Om, och i så fall hur, bidrar inhämtad information till arbetet med utbildningen? Bidrar den valda utvärderingsansatsen till delaktighet i utvecklingsarbetet?

Utveckling av utbildning

I detta kapitel beskrivs tidigare forskning om utveckling av utbildning. Forskningsöversikten lägger grunden för en presentation av de antaganden som i denna avhandling utgör den teoretiskt förankrade kontextuella förståelsen av utbildning som en situerad praktik. Dessutom diskuteras förutsättningarna för att utveckla utbildning.

Utveckling av utbildning – en dans med många aktörer

Under lång tid har utbildning utformats för att utveckla idén om välfärdsstaten och kunskapssamhället i sina respektive länder (Barnett, 2000; Bauer, Askling, Gerard Marton & Marton 1999; Kwiek, 2005; Lawn, Rinne & Grek, 2011). Under större delen av 1900-talet var det framförallt den nationella kontexten som påverkade utvecklingen. I den svenska samförståndspräglade kulturen kom högre utbildning att utformas i samförstånd mellan staten och universiteten. Vissa förändringsförslag föranledde protester från akademien men enligt Bauer m fl fanns ett tydligt socialt kontrakt mellan staten och universiteten

Relations between the academic oligarchy and leading politicians were cordial as they appeared to work hand in hand towards a common goal. (Bauer m.fl, 1999, s 47).

När 1960-talets kraftfulla expansion av högre utbildning inte resulterade i den utveckling som var förutspådd började staten alltmer reglera förutsättningarna och målen för expansionen (Bauer m.fl, 1999). Den växande kritiken av utbildningssystemets samhällsnytta gav upphov till en legitimitetskris som utlöste krav på att högskolans verksamhet skulle bli mer genomskinlig (UPU 1970; Prop1988/89:65). Det uteslutande kollegiala beslutsfattandet inom högre utbildning utvecklades till en arena för dialog och samförståndslösningar mellan lärare, studenter och näringslivsföreträdare. Mellan universiteten och staten tillkom nya medierande och beslutande instanser.

Perioden av centralisering efterträddes under 1980-talet av decentralisering och alltmer ökande krav på högskolorna att själva driva och ansvara för verksamhetens kvalitetsutveckling (Bauer m.fl, 1999). Kraven på kvalitetsutveckling fokuserades till krav på ökad produktivitet (value for money), internationalisering, konkurrens, marknadsanpassning, profilering och marknadsföring. Högskolan förväntades identifiera nya internationella kunskaps- och utbildningsmarknader och beakta behoven hos de aktörer som var av betydelse för utbildningarnas

framgång. Utvecklingen, som verkade ge tillbaka inflytande till akademikerna, ställde också krav på att överblicka och agera på helt nya arenor. Kwiek beskriver det som att

...the processes of globalization disentangle the university from the state, turn the university potentially into a major contributor to global economic competition and increasingly impose on it corporate models of organization. (Kwiek, 2005, s 333)

Lärarna inom högre utbildning har i kraft av sin ämneskompetens haft en hög grad av professionell autonomi. De anses bäst skickade att välja ut relevant ämnesinnehåll och lämpliga undervisningsmetoder och på detta sätt har utbildningsverksamheten kommit att formas av en alltmer diversifierad forskningsverksamhet där varje ämne bidrar med sina spetskunskaper. Lärares starka forsknings- och ämnesidentitet blir dock problematisk i en alltmer föränderlig högre utbildning. Becher & Trowler kunde i en studie visa att akademiker upplever och agerar tydligt varierade identiteter (Becher & Trowler, 2001).¹⁶ Motsvarande fenomen inom skolan har fått benämningen särbokkultur (Staessens, 1993). Att vara lärare i fysik förstås och utövas inte som detsamma som att vara lärare i historia. Grunden för detta är, som bland annat Trowler visat, föreställningar om det egna ämnet, ämnets betydelse i större sammanhang samt den kultur som utvecklats i den grupp där man är verksam

Academics position themselves against a 'story' about their disciplinary culture. (Trowler, 1998, s 64).

De ämnesspecifika kulturerna får stor betydelse för programutbildningar där många olika ämnen skall samverka. Lärarna har varken etablerade forum för kollektiva samtal eller en kultur av att arbeta med undervisning tillsammans. Blossing beskriver konsekvenserna av särbokkulturen i skolan

....lärarna på en sådan skola levde och arbetade åtskilda från varandra. Lagarbete var inget som stod på skolans dagordning utan istället gällde normen att var och en skulle sköta sina elever i sitt eget klassrum. (Blossing, 2003, s 36)

Mångfalden av olika läraridentiteter och ämneskulturer gör att det många gånger saknas en gemensam förståelse av omgivningens krav och vilka utbildningskvaliteter som skall eftersträvas. Blossing beskriver det som att särboskolan saknar målkompass (Blossing, 2003). Ofta saknas ett

¹⁶ Becher & Trowler använder begreppet "tribes" (2001).

gemensamt språk för kunskap, lärande och undervisning, samtidigt som undervisningskulturer och organisationer skiljer sig åt. Barnett framhåller att kombinationen av den yttre och den inre komplexiteten i högre utbildning utmanar både vår förståelse av utbildning, undervisning och läraridentitet

In short, professional life is increasingly becoming a matter not just of handling overwhelming data and theories within a given frame of reference (a situation of complexity) but also a matter of handling multiple frames of understanding, of action and self-identity. The fundamental frameworks by which we might understand the world are multiplying and are often in conflict. (Barnett, 2000, s 6)

Utbildningsförändring i detta ”superkomplexa” (Barnett, 2000) landskap innebär enligt Barnett och Austin (Austin, 2012) att man i dialog behöver åstadkomma gemensamma förståelser av såväl inre och yttre signaler, utveckla processer för att kontinuerligt följa upp och utvärdera samt kunna bedriva utbildningsutveckling i samarbete med många olika aktörer. Austin menar att det som behövs är processer som

..... honors diverse perspectives and seeks connection and reflection, rather than certainty and rigidity. (Austin, 2012, s 60)

Utveckling mot en alltmer komplex utbildningskontext innebär också att definitionen av legitimitet, till exempel av vad som är utbildningskvalitet, nu ligger i händerna på en utbildnings många olika intressenter. Detta trots statens försök att via hårt kontrollerade utvärderingssystem även fortsättningsvis ensamt legitimerar högre utbildning (Prop 2009/10:139, s 8).

I det ständigt föränderliga landskapet måste såväl den generella legitimiteten hos högre utbildning som den specifika legitimiteten hos ett lärosäte eller en utbildning erövrats gång på gång i en kontinuerligt pågående process (Blomkvist, 1996; March & Olsen, 1984). Det kan förstås som tvingande krav på neo-liberala, resultatfokuserade och managementorienterade strategier med fokus på kundnöjdhet liknande de Dahler-Larsen beskriver ovan (Dahler-Larsen, 2012b). Det kan också utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv förstås som en möjlighet för de utbildningsansvariga att resa frågor om verksamhetens kvalitet och identitet; vilka är vi?, vad gör vi? eller vad vill vi göra, vilka vill vi bli? (Johansson, 2002, 143). Hay menar att intressenternas bedömning av vad som är önskvärt, godkänt och legitimt utgår från det institutionella sammanhang som intressenterna befinner sig i. En dialog med intressenterna möjliggör insyn och förståelse för dessa sammanhang

[Stakeholders] perceptions about what is feasible, legitimate, possible and desirable are shaped both by the institutional environment in which they find themselves and by existing policy paradigms and world-views. It is through such cognitive filters that strategic conduct is conceptualized and ultimately assessed. (Hay, 2006, s 65)

Komplexiteten, som uttrycks av intressenter både inom och utanför högskolan skapar en känsla av osäkerhet och oförutsägbarhet som innebär en stor utmaning för de utbildningsansvariga. Lärarna som skall generera förändringarna slits mellan att kämpa för den traditionella, forskningsbaserade och meriterande historien fokuserad på självständighet och kunskapsutveckling eller att leverera det alla vill ha (vilket kan ses som att sälja sin akademiska själ). Alternativet är att justera verksamheten stegvis inom den traditionella historien eller att skapa en i grunden ny självbild.

Dialog och ny kunskap som grund för förändringar

Flertalet av de utbildningsförändringar som genomförs idag är inriktade på nya organisatoriska strukturer, kvalitetskrav, material eller enstaka utvecklingsaktiviteter utan att ta vare sig den befintliga kulturen eller omgivningens förväntningar i beaktande. Fullan (2007) har, liksom Dahler-Larsen (2012a) och Trowler (1998) studerat och beskrivit lärare som imiterar eller använder sig av coping strategier för att klara av förändringar som de upplever är meningslösa, problematiska eller hotfulla. I en studie fann Trowler till och med lärare som han kategoriserade som uppgivna (Trowler, 1998).¹⁷ De gav uttryck för konformitet, ritualism eller tillbakadragande. Dessa lärare beskrev också tilltagande hälsoproblem.

Studier av vad som händer och behöver hända vid förändring av utbildning pekar samfällt på att förändring av utbildning är ett flerdimensionellt fenomen (D'Andrea & Gosling, 2005; Fullan, 2007; Scherp & Scherp, 2007; Trowler, 1998). Förändring kan yttra sig som nya material (utbildningsplaner, kurslitteratur eller nya tekniska lösningar), nya undervisningsstrategier eller en förändrad förståelse av lärande och undervisning. För att förändringen skall ha någon effekt på resultaten krävs att samtliga av dessa tre aspekter förändras i praktiken. Ett flertal forskare har visat att den avgörande förutsättningen för genuin och hållbar förändring är att lärarna förändrar sin förståelse av undervisning, av sig själva som lärare och av vilka utbildningskvaliteter som är eftersträvaransvärda (Blossing, 2001; Fullan, 2007; Scherp, 2001).

¹⁷ Trowler använde begreppet "sinking" (1998).

För att uppnå det behöver lärarna aktivt engageras i kollektiva utforskande och värderingsskapande verksamheter (Blossing, 2001; Scherp & Scherp, 2007; Trowler, 1998). Förändringen kommer då att bäras av den gemensamma konstruktionen av nya förståelser. Fullan använder sig av det antropologiskt färgade samlingsbegreppet "reculturing", (Fullan, 2007, s 25) för att beskriva de aktiva lärprocesser i vilken lärarna, genom att tolka, ändra, lägga till och avvisa idéer och information, förändrar sin förståelse och sitt handlande. Denna process, där lärarna får möjlighet att möta både sina egna förförståelser och olika intressenters erfarenheter och förväntningar är bunden till specifika sammanhang och ställer krav på det Latour (1986) samt Czarniawska och Sevón (1996) har benämnt translation. Begreppet translation har utvecklats i Sverige utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv (Johansson, 2002).

Både reculturing och translation är kontinuerliga processer där aktörerna, i detta fall lärare, aktivt granskar och prövar sina egna och andras förståelser för att utveckla nya. Tankarna om reculturing och translation utgår från att all information, som ideer, förslag, direktiv etc., behöver tolkas och omtolkas utifrån en kontextuell förståelse av dem som skall använda informationen. Sett på detta sätt är förändring ett resultat av handling, bland annat i form av kollektiva samtal, lärande och språk. Detta sätt att se på förändring av utbildning har också lyfts fram Stensaker

[...] a perspective where change is not conceived of as either top-down or bottom-up, but where dimensions such as organisational learning, actor and network interaction or translation come to the fore. (Stensaker, 2008, s 7)

Att förändring av en verksamhet förutsätter individuellt och organisatoriskt lärande är idéer som hämtar sin inspiration från sammanhangsanknutna (Lave & Wenger, 1991), sociokulturella (Säljö, 2000) och verksamhetsteoretiska perspektiv (Engeström, 1987). Dessa tre perspektiv som har många gemensamma ontologiska och epistemologiska beröringspunkter kommer jag fortsättningsvis i denna avhandling att samla under paraplybenämningen sociokulturella perspektiv. Med utgångspunkt i dessa perspektiv betraktar jag lärandet som en kontextbunden, interaktiv och kollektiv eller organisatorisk verksamhet.

Illeris betonar dock att det inte bara är en social och kollektiv process utan ett förlopp där de sociala interaktiva processerna genererar impulser som stimulerar individuella inre processer (Illeris, 2011).

Lave menar att lärandet är en aspekt av vardagligt handlande

People only learn in practice, they always learn in practice. To claim that learning is socially situated is to claim that learning is an aspect of activity in the world. (Lave, 1992, s 2)

Det innebär att lärande inte är något som sker endast i tillrättlagda eller organiserade utbildningssituationer eller bara som en intellektuell aktivitet. Lärandet är en ofta oavsiktlig och omedveten ständigt pågående del av våra dagliga aktiviteter, i lösningen av olika problem och i mötet med andra människor. Lärandet ses som en kontinuerligt formande process som både upprätthåller och utvecklar en identitet. Denna process är bunden eller situerad i ett visst sammanhang (Säljö, 2000, kap 6). Sammanhanget kommer att påverka och påverkas av de handlingar som utförs.

I våra dagliga aktiviteter använder vi oss av olika fysiska, kommunikativa och intellektuella redskap eller verktyg som formar eller medierar relationen mellan tanke och handling, människa och sammanhang (Engeström, 1987). Dessa medierande redskap är i varje aktivitet kopplade till en specifik materiell bas. Säljö framhåller att kommunikation och språk är centrala medierande redskap

Människor lär genom att delta i praktiska och kommunikativa samspel med andra. De sätt att resonera och tolka verkligheten som vi möter i interaktion, använder vi senare som resurser för att förstå och kommunicera i framtida situationer. (Säljö, 2000, s 105)

Tänkande ses i dessa perspektiv som både en individuell inre process och en kollektiv process mellan människor. Språket blir länken mellan den yttre kommunikationen och det inre tänkandet (Engeström, 1987). Det kollektiva tänkandet är något vi deltar i, något som finns mellan människor som är engagerade i gemensamma praktikgemenskaper ("communities of practice", Wenger, 1998). Vi ingår alla i en stor mängd praktikgemenskaper med ett uttalat eller perifert deltagande som ändras beroende på våra många aktiviteter genom livet (skola, föräldraskap, intressen, arbete etc.). I praktikgemenskaperna tolkar vi tillsammans med andra det vi erfar och utvecklar nya förståelser.

Mot bakgrund av tidigare forskning om förutsättningar och hinder för utbildningsförändring så har jag i denna studie valt att betrakta sociokulturellt lärande som en central aspekt av förändring. Den definition jag ansluter mig till är den Thunborg formulerade

Lärande är en kontinuerlig process av deltagande i vardagliga sociala praktiker där yrkesidentiteter formas, upprätthålls och utvecklas. Såväl yrkesidentiteter som sociala praktiker är kontextuellt bundna, dvs. specifika för sitt sammanhang (kulturellt, fysiskt-materiellt, socialt etc.). (Thunborg, 1999, s 9)

Deliberation och utvärderingar

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv förändras en utbildning genom kollektiva och deliberativa samtal (Säljö, 2000). Iden om deliberativa samtal har sin grund både i pedagogiska teorier om det kvalificerade samtalet som grund för lärande, socialkulturella teorier och statsvetenskapliga teorier om deliberativ demokrati (Gutmann & Thompson, 2004; Premfors & Roth, 2004). Englund framhåller att deliberativa samtal karaktäriseras av följande; att skilda synsätt och olika argument ges utrymme, respekt för och lyssnande till den andre, en strävan att komma överens och en kritisk prövning av förgivettaganden (Englund, 2004). Karlsson har lyft fram detta som en viktig aspekt av en utvärderingsansats han benämnt lärande utvärdering (Karlsson, 2009). Dessa samtal bör genomföras av deltagarna själva utan att till exempel en utvärderare formulerat frågeställningar, bedömningskriterier eller problem.

Barnett och utvärderingsforskaren Weiss hävdar, i likhet med de sociokulturella perspektiven, att förutsättningen för förändring är det de kallar enlightenment (Barnett, 2000; Weiss, 1999). Enlightenment, som är ett begrepp med paralleller till både kommunikativa redskap och deliberation innefattar för det första kommunikation och mötet med information, idéer och perspektiv, för det andra kreativitet i meningen att kunna problematisera, analysera och dra slutsatser och för det tredje interaktion i form av dialog. Barnett menar att utvärdering för enlightenment syftar till ökad självförståelse och genom det möjliggör förändringar (Barnett, 1994). Weiss ser enlightenment som en långsiktig kognitiv och affektiv process av problematisering, reflektion och dialog mellan många olika aktörer i en viss kontext och ett visst sammanhang.

... the ideas from evaluation seep into people's consciousness and alter the way that issues are framed and alternatives designed. What once were taken-forgranted assumptions are now re-examined. Issues that used to be given high priority are now seen to be less important. New issues, previously unrecognized, move up the policy agenda. (Weiss, 1999, s 471-472)

Barnett pekar ut enlightenment som högre utbildnings kärna; kreativitet åtföljd av kritik (Barnett, 2000). Han menar också att enlightenment vilar på högre utbildnings stora styrka; nyfikenheten, det utforskande

samtalet och kulturen av nätverkande. För att en process av enlightenment skall skapas krävs dock fler inblandade aktörer än idag. Utvärderingar med självvärderingar, författade av ett fåtal personer, och myndighetskontrollerade peer-reviews erbjuder inte ett tillräckligt perspektiv- och informationstillskott. Fler av den högre utbildningens intressenter måste få bidra i problematisering och analys och för detta krävs både en genuin intressentansats och att valet av viktiga intressenter görs av de utbildningsansvariga. Weiss framhåller att det är kvaliteten i samtalen och en verksamhets specifika förutsättningar som kommer att avgöra om och när informationen leder till förändrade eller nya aktiviteter (Weiss, 1986). Detta innebär att det är de utbildningsansvariga lärarnas kunskapsbehov, handlingsmönster och förståelser som både avgör om det blir ett deliberativt samtal och om utvärderingen kommer att generera någon förändring. Greene betonar betydelsen av de relationella, sociala, moraliska, interaktiva och dialogfokuserade aspekterna i deliberativa utvärderingar (Greene, 2002). Inriktningen på formativ process mer än produkt – en rapport med bedömningar och förslag eller ett betyg på en tregradig skala med eventuellt åtföljande direktiv att förbättra, möjliggör mångfacetterade resultat och en förankring i ett kontinuerligt och vardagligt handlande.

Metod

I detta kapitel redovisas det empiriska materialet i form av en longitudinell fallstudie. Argumenten för valet av metod, analysmetoder och resultatredovisning presenteras liksom de begränsningar en fallstudie med interaktiva inslag har.

Forskning i en praktik – att vara en i dansen

Kunskapsintresset i den genomförda studien var hermeneutiskt förståelseinriktat (Ödman, 2007). I centrum för studien var ett antal människors utsagor och handlingar i en utvärderingsprocess utformad för att möjliggöra delaktighet och deliberation. Målet var att förstå hur de medverkande personerna såg på en specifik universitetsutbildning, hur dialogen under utvärderingsprocessen utmanade deras förståelser och hur utvärderingsprocessen bidrog i arbetet med att utveckla utbildningen. Det ursprungliga forskningsintresset utgick från mina samtal med andra universitetslärare och mina egna erfarenheter av att arbeta med utbildningsutveckling. Den grundade sig på en förförståelse (Ödman, 2007) till stor del utgående från ett visst sammanhang (svensk högre utbildning) och en lång yrkespraktik men också sådant jag inte förstod; hur, under vilka förutsättningar, kan utvärdering bidra till utveckling av utbildning?

Möjligheten till en longitudinell fallstudie ("intrinsic case study", Stake 1995) öppnade sig då jag blev tillfrågad om att delta i en specifik utbildningsförändring. Fallstudien skulle ge möjlighet till den sammanhangsanknutna förståelse som mitt forskningsintresse eftersträvade. Stake har definierat fallstudie som

...the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances. (Stake, 1995, s xi)

Den utbildningsförändring jag kom att medverka i erbjöd möjligheten att som en del av ett pågående händelseförlopp studera det specifika i en utvärderingsprocess genomförd för att stödja utveckling av utbildning men också det komplexa i att förändra högre utbildning. Cousin framhåller betydelsen av det situerade i en fallstudie

...the research always takes place where the case naturally arises; it is research of an 'instance in action'. (Cousin, 2009, s 132)

För att precisera forskningsfrågorna och lägga grunden för studiens genomförande samt ett tolkningssystem (Ödman, 2007) behövde jag ta del av den forskning som redan fanns på området. Inledningsvis genomfördes därför en litteraturstudie (Fjellström, 2007). Litteraturstudien visade att frågan om hur utvärdering kan bidra till utveckling av utbildning är en komplex fråga som kan ses ur olika perspektiv. Den utvidgade förståelsen av det jag ville studera gjorde det möjligt att formulera fyra forskningsfrågor som jag uppfattade var relevanta för att kunna besvara den övergripande frågan om hur utvärdering kan bidra till utveckling av utbildning. Frågorna formulerades också med hänsyn till det sammanhang där fallstudien skulle genomföras. Under studiens genomförande och i mötet med mina data har jag kunnat precisera forskningsfrågorna ytterligare. Stake beskriver denna process som att man identifierar frågor som skall stödja forskarens ”good thinking” (Stake, 1995, s 25). Han betonar att frågorna skall ”call for information needed for a description of the case” (Stake, 1995, s 25).

Forskningsfrågorna låg sedan till grund för utformningen av fallstudien. Mot bakgrund av sårbarhetsaspekter och vikten av tillförlitliga data framhåller såväl Stake (1995) som Yin (2003) fördelarna med att studera flera fall. Under planeringen av denna studie diskuterades möjligheten att parallellt studera två fall vid olika lärosäten men av olika anledningar gick det inte att genomföra.

Möjligheten att återkommande kunna samtala med de involverade lärarna under möten, aktiviteter och diskussioner gjorde att empiri knuten till studiens forskningsfrågor kunde inhämtas fortlöpande och i många olika sammanhang. Det empiriska materialet, det vill säga den inledande litteraturstudien, intervjuer, loggboksanteckningar och arbete med utvärderingar, har inhämtats med olika metoder och har analyserats med olika metoder för att så långt möjligt stärka tillförlitligheten och kvaliteten i tolkningarna.

Fallet

Det studerade fallet är en flerårig utvärderingsprocess. I samband med att större utbildningsförändringar av en läkarutbildning skulle genomföras vid ett svenskt universitet uppkom behovet av en långsiktig och förändringsstödande utvärderingsprocess. Utvärderingsprocessen skulle erbjuda de ansvariga lärarna ny kunskap som skulle bidra till formuleringen av den nya utbildningens önskvärda utbildningskvaliteter. Den skulle också bidra till att lärarna utvecklades som högskolelärare.

De utbildningsansvariga lärarna var involverade i ett förändringsarbete som inkluderade ett stort antal olika utbildningsfrågor. Det handlade bland annat om formulering av förväntade studieresultat, val och formulering av en övergripande utbildningsstrategi, omfång och röd tråd mellan olika ingående ämnen samt utveckling av examinationsmetoder och strategier för utvärdering och kvalitetssäkring. Utmaningarna som de utbildningsansvariga stod inför var komplexa och spände över i stort sett alla frågor som kan ställas om en utbildning.

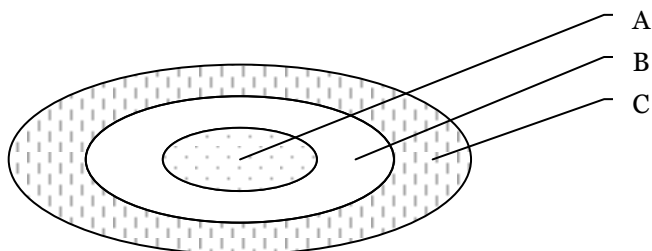
Inom ramen för mitt uppdrag kom jag att bidra i ett antal olika delprojekt men det som fångade mitt huvudsakliga intresse var mötet med de många olika utbildningskulturerna där mer än 200 lärare skulle samverka i utvecklingen av en ny läkarutbildning. Jag upplevde att många möten och diskussioner var en hård kamp mellan olika ämnen, kunskapssyner och lärideal. Till det kom en utbredd skepsis mot den nya utbildningsplan som utvecklats av en intern arbetsgrupp och en allmän oro för att kvaliteten i utbildningen skulle försämrats. Bland de utbildningsansvariga uttrycktes en ambition att noga utvärdera den nya utbildningen för att uppnå bästa möjliga utbildningskvalitet. Frågan var bara vilka de önskvärda utbildningskvaliteterna var? Utbildningen gjordes om för att svara på ett flertal nya krav från departement och HSV så kvaliteterna var inte givna sedan tidigare, dessutom fanns det uppenbart inte någon konsensus om vilka de skulle kunna vara.

I försöken att orientera mig i frågan om utbildningskvalitet blev jag varse två tidigare utvärderingar av utbildningen, den ena genomförd internt och den andra av HSV (1997). Då jag påpekade dessa två material som möjliga startpunkter för en gemensam diskussion om vad som var utbildningskvalitet och hur det kunde uppnås i den nya utbildningen mötte jag undflyende kommentarer. Man hade inte läst rapporterna, de var gjorda innan de utbildningsansvariga tillträtt och HSV:s granskning "var ändå bara en partisk myndighetsinlägga". Svaren jag fick på min fråga knöt an till saker jag hört andra lärare berätta och väckte frågor om utvärdering som stöd för utveckling av utbildning. Varför var de tidigare utvärderingarna inte intressanta? Vad behövs för att en utvärdering skall vara intressant och av värde för ett pedagogiskt utvecklingsarbete?

Litteraturstudien ledde in mig på intuitiva utvärderingsmodeller med inriktning på delaktighet och dialog (se Greene, 2006; House & Howe, 1999; Ryan & DeStefano, 2000; Stake, 1967). Jag presenterade ett förslag för de utbildningsansvariga lärarna och de beslutade att anta förslaget. Den föreslagna utvärderingsinsatsen var formativ, processinriktad och knuten till en kulturell och institutionell kontext (Elliott & Kushner,

2007; Scriven, 1967) Ett antal olika intressenter av betydelse för utbildningen skulle engageras i en dialog om vad som var utbildningskvalitet i läkarutbildning. Dialogen skulle skapa en plattform för diskussioner om utbildningskvalitet och utvärderingsinsatser av den nya utbildningen.

Syftet med den valda strategin var främst att ge de utbildningsansvariga och alla involverade lärare möjligheter att göra upptäckter, reflektera och diskutera pedagogiska frågor. Den skulle också stödja en långsiktig utveckling och överbygga det faktum att de utbildningsansvariga i programkommittén byttes ut vart tredje år. Tillsammans med de utbildningsansvariga identifierades tio intressenter att föra en dialog med. De valda intressenterna var; [A] studenter, lärare, kliniska handledare, [B] forskarutbildare, arbetsgivare, medarbetare, patienter, [C] Höskoleverket, Socialstyrelsen (SoS) och Sveriges Läkarförbund (SLF). Deras närhet till utbildningen kan schematiskt illustreras enligt Figur 1, se nedan (även i Fjellström, 2008a).



Figur 1. Valda intressenter och deras närhet till utbildningen.

A: Studenter, lärare, kliniska handledare

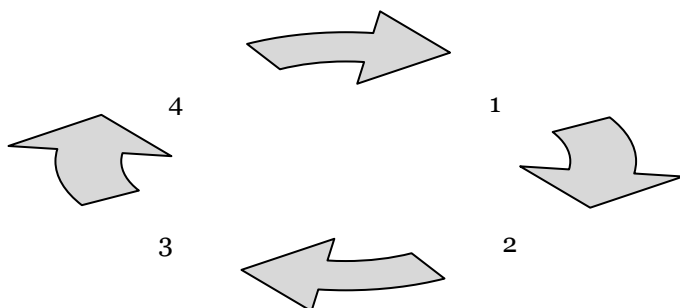
B: Forskarutbildare, arbetsgivare, medarbetare, patienter

C: Höskoleverket, Socialstyrelsen, Sveriges Läkarförbund

Figuren skall inte förstås som att de olika kategorierna av intressenter befinner sig i slutna rum eller sammanhang åtskilda från varandra. Tvärtom så befinner sig flera intressenter, som t ex kliniska handledare, medarbetare och patienter, i flera sammanhang samtidigt.

Utvärderingsprocessen utformades som en cykel i fyra steg (se Figur 2, även i Fjellström, 2008a); [1] intervjuer med intressenter, [2] spridning

av resultat från intervjuerna, diskussion och reflektion bland lärarna, [3] genomförande av utvärderingar och spridning av utvärderingsresultat samt [4] förändringsarbete.



Figur 2. Utvärderingsprocessens fyra steg

Efter det startade cykeln om med nya intervjuer med intressenterna. Min roll var att stödja utvärderingsprocessen. Ingen skulle ha den traditionella rollen som utvärderare i form av metodexpert, objektiv granskare eller domare. Istället skulle de programansvariga och övriga lärare engageras i utvärderingsprocessens samtliga faser.

I utvärderingsprocessen, som är det studerade fallet, medverkade jag som pedagogiskt stöd genom att vara en i processen. Som forskare behövde jag ha viss distans när jag försökte besvara mina forskningsfrågor. Den tudelade rollen som forskare och som stöd för en specifik utvärderingsinsats har komplicerat forskningsprocessen. Ett sätt att beskriva processen är att likna utvärderingsinsatsen med en dans där jag som forskare ibland varit en av de dansande och ibland den som sett på från balkongen. Att delta i dansen har gett mig tillgång till empirin. Behovet av att skapa analytisk distans har inneburit att jag tillbringat tid uppe på balkongen (i andra sammanhang) ensam eller tillsammans med forskarkollegor. Under hela processen har jag vandrat mellan dansen och balkongen.

En förståelseinriktad ansats

Om man vill synliggöra och förstå andra människors erfarenheter av och tankar om ett fenomen så reser sig ett antal viktiga aspekter att förhålla sig till. Det första handlar om att det studerade inte visar sig som observerbara fakta eller enkel information.¹⁸ Ödman betonar att

¹⁸ I meningen otvetydiga och uppenbara sanningar.

Betydelsen hos en företeelse föreligger inte fix och färdig, när vi ställs inför den. (Ödman, 2007, s 71)

Den studerade empirin består istället av mångtydiga och varierade praktiker och utsagor som behöver tolkas av forskaren. Kunskapen är intuitiv till sin karaktär där tolkningsakten syftar till att, i ett dialektiskt samspel, frilägga mening och tilldela mening (Ödman, 2007). Cousin beskriver det som att forskaren

....aspire to generate 'understandings and insights' in contexts that are held to be inherently too unstable for reliable predictions to be made. (Cousin, 2009, s 9)

På detta sätt kommer tolkning och reflektion i centrum för forskningsarbetet. Tolkningen kräver en noggrann medvetenhet om teoretiska antaganden, språkets och förförståelsens betydelse (Ödman, 2007). Kvaliteten i tolkningen påverkas av reflektionen (tolkningen i tolkningen) där forskaren självkritiskt prövar sina egna tolkningar och konstruktioner av empiriskt material.

Den andra aspekten är att det studerade skall ses och förstås i sitt sammanhang. Det empiriska materialet representerar inte något i sig själv utan det skall ses och tolkas i sitt historiska och rumsliga sammanhang. Vi är alltid inbäddade i ett sammanhang som också är av praktisk natur. Upplevelsen och förståelsen av ett fenomen är inte teoretisk utan syftar till att behärska en praktisk situation. Tolkningen behöver därför ske genom en ständig växling mellan helhet och del; en hermeneutisk cirkel eller snarare spiral (se också Radnitzky, 1970).

De enklaste företeelser kan genom ständiga omtolkningar föras in i allt större helheter, samtidigt som vår kunskap om dem blir allt mer inträngande. Förståelsens utveckling går på detta sätt ofta i riktning mot ökad totalisering och ökad precisering. Förståelse- och tolkningsprocessen är i detta avseende mer lik en spiral än en cirkel. (Ödman, 2007, s 104)

Sammanhanget, eller historien, är alltid närvarande i både den tolkade empirin och i tolkarens tolkningar. Att tolkning alltid är historiskt betingat betyder dock inte att kunskapen är relativ. Det är möjligt med en mångfald tolkningar men inte oändligt många. Det finns sämre och bättre tolkningar även om det inte finns en bästa tolkning eftersom tolkningsmöjligheterna har gränser. Anspråken i den tolkning eller förståelse som presenteras kommer att avgöras av giltigheten, validiteten i tolkningarna (Stake, 1995). Enligt Ödman vilar giltigheten i huvudsak på tre ingående arbetsmoment i forskningsprocessen

Dels gäller det att bygga upp ett tolkningssystem vars olika delar hänger ihop på ett logiskt sätt. För det andra ska tolkningssystemet och de däri ingående tolkningarna ha ett rimligt sammanhang med tolkningsobjektet. [...] Den tredje arbetsuppgiften gäller vårt sätt att 'förmedla' det vi kommit fram till. (Ödman, 2007, s 108-109)

Slutligen är det också viktigt att beakta att språket är det redskap, medium, i vilket det studerade visar sig. Ord och språk är alltså inte instrumentella utan bärare och förmedlare av förståelser och praktiker. För att förstå empirin måste man ställa frågor och lyssna noga på historien/narrativen och inte bryta upp den i osammanhängande fragment. I varje berättelse eller text finns mycket utsagt, underförstått och betydelsefullt mellan raderna (Ödman, 2007). Idén är inte att man skall komma fram till något slutgiltigt svar utan att lyssnandet och frågandet är en del av den tolkande processen där materialet gradvis får nya innebörder samtidigt som tolkaren ändrar sina tolkningsramar med anledning av de nya förståelserna.

Språket har också betydelse för förmedlingen av den nya kunskapen eller förståelsen till exempel i denna avhandling. För att möjliggöra för läsaren att förstå det studerade fenomenet så behöver framställningen vara både tydlig och enkel. Det inbegriper såväl forskarens språkbruk, i vilken utsträckning förståelsen redovisats samt vilka möjligheter läsaren har att kontrollera tolkningar och slutsatser (Ödman, 2007, s 123).

I det följande kommer beskrivningar av hur jag i denna studie praktiskt förhållit mig till dessa aspekter.

En forskningsstrategi med interaktiva inslag

Forskningsstudien har genomförts delvis integrerat i och delvis parallellt med den studerade utvärderingsprocessen. Syftet med utvärderingsinsatsen var att dialogen mellan intressenterna skulle generera ny kunskap som kunde bidra till utvecklingen av en högskoleutbildning. Den nya kunskapen skulle tolkas, granskas och diskuteras av de utbildningsansvariga lärarna för att sedan ligga till grund för utvärderingsinsatser och förändringsarbete. Det som styrde mina möjligheter att erhålla empiriskt material att tolka för min studie var alltså både utbildningsförändringens och utvärderingsprocessens praktiska framåtskridande.

Kunskapsintresset i utvärderingsprocessen och i forskningsstudien sammanföll på två punkter. Studiens två första frågor; vilka utbildningsaspekter fångar intressenternas intresse? samt hur utmanar

dialogen intressenternas förståelse av utbildningen? var också av intresse för de involverade intressenterna och de utbildningsansvariga. Detta innebär att forskningsprocessen fick interaktiva inslag (Svensson, Brulin, Ellström & Widegren, 2002). Både intressenter och utbildningsansvariga kom att delta i tolkningen av av empirin till de första två forskningsfrågorna.

Interaktiv forskning är en variant av aktionsforskning som syftar till att förstå och utveckla en praktik samtidigt som den möjliggör forskning (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Forskningsprocessen innebär att man flätar samman praktikbaserade kunskaper och erfarenheter med teori och vetenskaplig datainhämtning. Genom att praktiker och forskare arbetar tillsammans i reflektiva cykler skapas förutsättningar för gemensamt lärande, utveckling av en praktik och forskning (Cousin, 2009). Ett interaktivt tillvägagångsätt innebär att medforskarna, i detta fall de utbildningsansvariga tillsammans med intressenterna och forskaren, är överens om att arbeta gemensamt i processen (David, 2002). Det var dock inte något som explicit diskuterats eller överenskommit i denna studie. Det som hände var snarare att de utbildningsansvariga och lärarna på utbildningen i olika sammanhang bidrog i studiens tolkningsfaser.

En viktig hörnpelare i den formativa och delaktiga utvärderingsprocessen var att skapa förutsättningar för deliberation och kollektiv kunskapsutveckling. Detta skedde organiserat vid regelbundna tillfällen då antingen intervjuresultat eller utvärderingsresultat presenterades. I den meningen liknade utvärderingsprocessen aktionsforskning. Skillnaden var att fokus låg på dialogen mellan intressenterna och de utbildningsansvariga. Som forskare hade jag en tillbakadragen roll. Då rapporterna med intervju- eller utvärderingsresultat presenterades var det de utbildningsansvariga som ledde diskussionerna och svarade för tolkning och eventuella beslut. Jag svarade på frågor men medverkade inte aktivt som forskare på det sätt som kan förväntas i aktionsforskning. Huvudsyftet var att intressenterna och de utbildningsansvariga skulle få utvecklas som högskolelärare och utbildningsutvecklare.

Det jag fick ta del av under dessa diskussioner var en mångfald kontrasterande tolkningar som utgick från intressenternas och lärarnas språkliga och sammanhangsanknuta förståelser av empirin. Jag fick möjlighet att integrera tolkningar gjorda av intressenter både inom och utanför den utvärderade utbildningen. Tolkningarna av det empiriska materialet kunde kvalificeras i många avseenden. Min förståelse av läkaryrket och utbildningens alla aspekter utvecklades. Det innebär att

jag gjorde nya tolkningar av intressenternas utsagor. Gång på gång kunde jag revidera min förståelse av det yttre studerade sammanhanget men också förståelsen av det inre berättade eller agerade (Ödman, 2007). De interaktiva inslagen visade sig också ha stor betydelse för intressenternas och de utbildningsansvarigas engagemang i utvärderingsprocessen.

Forskning med interaktiva inslag riskerar att kritiseras för samma svagheter som alla former av aktionsforskning brukar kritiseras för. En återkommande kritik är risken att bli alltför inlemmad i utvecklingsprojektet så att den kritiska distansen till forskningen blir lidande. Den enda lösningen på denna svaghet är att mycket noggrant reflektera kring forskarrollen och forskningskvaliteten. Alvesson och Sköldberg menar att det handlar både om forskaren och hennes subjektivitet, bland annat förförståelse, och kollektiva och paradigmatiske tankefigurer (Alvesson & Sköldberg, 2008). De beskriver reflektionen som

...att tänka kring premisserna för sitt eget tänkande, observerande och språkanvändande. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 487)

I denna studie innebar det ett aktivt ställningstagande till frågor som hur, när, var och tillsammans med vilka personer sker forskningsarbetet? Det slutgiltiga tolknings- och analysarbetet genomfördes på arbetstid avsatt för forskning, på annan plats än där utbildningsförändringen och utvärderingarna genomfördes samt huvudsakligen i dialog med andra forskare.

De två sista forskningsfrågorna; om, och så fall hur, bidrar inhämtad information till arbetet med utbildningen? samt bidrar den valda utvärderingsansatsen till delaktighet i utvecklingsarbetet? besvarades med en mer traditionell hermeneutisk forskningsstrategi där jag studerade och gjorde egna tolkningar av empirin. Även i denna process kunde jag dock reflektera över mina tolkningar i de sammanhang, intervjuomgång två med intressenterna, programkommitténs möten, lärarmöten mm, där utvärderingarna och utbildningsförändringarna diskuterades.

Datainsamling

Datainsamlingen tog sin början i och med beslutet att genomföra den formativa utvärderingsinsatsen. Totalt kom datainsamlingen under den femåriga utvärderingsinsatsen att bestå av; [A] en inledande litteraturstudie, [B] kontinuerliga loggboksanmärkingar från möten, aktiviteter och samtal, [C] två intervjuomgångar med de tio valda

intressenterna samt [D] arbetet med de totalt sex utvärderingar som genomfördes av de utbildningsansvariga (se Tabell 1). De utvärderingar som genomfördes av de utbildningsansvariga under utvärderingsprocessen var:

1. utvärdering med studenter på termin tio i den ”gamla” utbildningen,
2. stadieutvärdering av termin 1-4 i den nya utbildningen
3. stadieutvärdering av termin 5-8
4. stadieutvärdering av termin 9-11
5. programutvärdering
6. stadieutvärdering 2 av termin 1-4 i den nya utbildningen

I utvärdering 2, 3, 4 och 6 ställdes frågor till både studenter, lärare och kliniska handledare.

Datainsamling/År	År 1	År 2	År 3	År 4	År 5
A Litteraturstudie	x				
B Intervjuer	1			2	
C Loggbok	x	x	x	x	x
D Utvärderingar	1		2	3	4, 5, 6

Tabell 1. Datainsamling.

Att datainsamlingen pågick under så lång tid hängde bland annat samman med att utvärderingsprocessen skulle följa den förändrade utbildningens första genomförande från början till slut, totalt 11 terminer. Det långa tidsspännet gav mig möjlighet att följa både komplexa deliberativa processer och förändringsarbetets fortskridande.

Litteraturstudien

Litteraturstudien genomfördes som grund för inhämtningen av det empiriska materialet. Materialet till studien identifierades via databaser, tidskriftssökningar, referensförteckningar, konferenser och personliga kontakter med andra forskare. De sökord jag använde var; högre utbildning, utvärdering, kvalitet och pedagogisk utveckling. I första hand sökte jag på deras engelska varianter. Vid en sökning på något av dessa sökord får man fram ett mycket stort antal poster. Min strategi blev

därför att via referenserna i ett inledande mindre antal signifikanta texter identifiera forskare och forskningsdiskussioner som var relevanta för min studie. Översiktlig läsning av litteratur och artiklar möjliggjorde det slutliga urvalet.

Intervjuerna med intressenterna

Av de utbildningsansvariga fick jag uppdraget att genomföra intervjuerna med samtliga tio intressenter. Urvalet av intressenter var gjort utifrån bedömningen att de kunde bidra med erfarenheter och synpunkter från olika positioner i förhållande till utbildningen. I samtliga fall utom ett identifierades en informant ur varje intressentkategori. För intressentkategorin studenter identifierades fyra personer varav tre deltog i den första intervjun och två, av de tre, i den andra. Motiven för att identifiera flera studenter var bland annat av etisk karaktär. Studenter befinner sig i ett beroendeförhållande till lärare och handledare. Det bedömdes som sannolikt att det skulle vara lättare att intressera studenter för att delta i en gruppdiskussion. Ett annat skäl var bedömningen att studenterna framförallt skulle berätta om sin aktuella studiesituation. Att träffa flera studenter, som hade kommit olika långt i utbildningen, skulle göra det möjligt att få information om fler delar av utbildningen. I vissa fall var informanten given på så vis att det på Högskoleverket, Socialstyrelsen och Sveriges Läkarförbund fanns en person med ansvar för frågor om läkarutbildning.

I övriga fall identifierades informanterna via "snöbollsteknik" (Cohen, m fl, 2011). Urvalsmetoden är särskilt förtjänstfull i studier där syftet är att synliggöra människors perspektiv och värderingar i ett visst sammanhang.¹⁹ Tillvägagångssättet tillvaratar sociala kontakter, nätverk och praktikgemenskaper²⁰ och kan på så vis stärka informanternas engagemang och skapa en mer jämbördig relation mellan informant och forskare men också mellan de enskilda informanterna. Man är utvald för att medverka i en praktikgemenskap. I denna studie innebar det att flera sinsemellan oberoende personer inom varje intressentkategori tillfrågades om vem de tyckte skulle kunna ge en insiktsfull och nyanserad bild av det vi ville få information om. Det resulterade i en lista över tänkbara personer ur vilken det slutliga urvalet gjordes. Urvalet kom också att påverkas av vår strävan att få jämn könsfördelning mellan informanterna. Fem kvinnor och sju män deltog som informanter. Fyra var verksamma utanför länet där den studerade utbildningen fanns.

¹⁹ Benämnt som "thick descriptions" av Geertz (1973).

²⁰ Se communities of practice, (Lave & Wenger, 1991).

I avsikt att ge informanterna stort eget utrymme för att ta upp det de ansåg var viktigt beslutades att informationsinhämtningen skulle genomföras som halvstrukturerade, fokuserade intervjuer (Kvale, 2009). Det ger både ett stort utrymme för informanternas egna berättelser och möjlighet att fånga upp vissa på förhand givna teman. För att vara säker på att utvalda teman skulle tas upp och som stöd för intervjun, utarbetade jag i samverkan med de programansvariga en intervjumall (se Bilaga 1).

Informanterna kontaktades först per telefon för att efterhöra deras möjlighet och intresse att delta i studien. Flertalet uttalade direkt en positiv överraskning över att bli tillfrågade och ett intresse för att delta med sina synpunkter. I något enstaka fall tackade informanten nej med hänvisning till tidsbrist. Då kontaktades en annan av de föreslagna personerna i samma intressentgrupp. Under telefonsamtalet kom vi överens om en tidpunkt för intervjun. Informanterna fick också veta att intervjuerna skulle spelas in men att alla data skulle hanteras konfidentiellt. Ingen av intressenterna hade några invändningar mot detta.

En vecka före intervjun fick informanterna ett brev som beskrev syftet med studien och de teman som skulle tas upp under. Intervjuerna tog mellan 50-90 minuter att genomföra. Längst tid tog intervjuerna med utbildningens interna intressenter som studenter, lärare och klinisk handledare. I alla fall utom tre genomfördes intervjuerna på informantens arbetsrum. En intervju genomfördes per telefon på grund av svårigheterna att finna en gemensam mötestidpunkt. Intervjun med patienten och studenterna genomfördes i ett sammanträdesrum på lärosätet. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades i sin helhet.

Efter tre år genomfördes en ny intervjuomgång med samma personer. En av studenterna svarade inte på förfrågan om att delta i en ny intervju. Under mellanperioden hade intervjupersonerna fått ta del av resultaten från den första intervjuomgången samt tre genomförda utvärderingar. Tillvägagångssättet var detsamma men denna gång syftade intervjun till att fånga upp vad de funnit intressant i de rapporter de tagit del av, hur de såg på sitt bidrag i utvecklingsarbetet samt om det uppkommit nya frågor (se Bilaga 1). Flertalet intervjuer blev denna gång något kortare, 50-60 minuter. Även dessa intervjuer spelades in och transkriberades.

Loggboksanteckningarna

Loggboksanteckningarna inleddes i samband med att de utbildningsansvariga beslutade att genomföra utvärderingsinsatsen. Förslaget till

utvärderingsinsats med åtföljande forskningsstudie hade diskuterats och beviljats av de utbildningsansvariga i programkommittén. Syftet med loggboken var att fånga de utbildningsansvarigas upptäckter, diskussioner och reflektioner under utvärderingsprocessen. Primärt var intresset koncentrerat till lärarna i programkommittén men då utbildningsförändringen, och så småningom utvärderingsprocessen, engagerade många av utbildningens lärare kom noteringarna att fånga ett stort antal individers uttalanden.

Noteringarna innehöll datum och uppgifter om sammanhanget. De noteringar som gjordes med anledning av uttalanden av medlemmarna i programkommittén fick identitetsmarkörer. Detta för att jag skulle kunna följa eventuella förändringar i deras uttalanden. I mitt uppdrag fanns inga möjligheter att följa de utbildningsansvariga lärarna i deras dagliga undervisningspraktik så mina möjligheter att få en bild av hur utvärderingsinformationen användes var knutna till det lärarna berättade om vid möten, pedagogiska aktiviteter och i samtal med mig. Noteringarna, som bestod av kortfattad information i punktform om till exempel tagna beslut eller initierandet av en utvärdering eller en pedagogisk kompetensutvecklingsaktivitet och berättelser, diskussioner eller reflektioner. Till loggboksanteckningarna fogades också anteckningar från arbetet med de utvärderingar som genomfördes av de utbildningsansvariga. Noteringarna i loggboken fördes i samband med möten och aktiviteter samt direkt efter. Då jag inte arbetade med loggboken förvarades den inlåst på mitt tjänsterum.

Databearbetning – på balkongen och i dansen

Analysen av de olika empiriska materialen genomfördes med olika metoder och, som tidigare nämnts, med olika forskningsstrategier. Materialet i litteraturstudien och loggboken analyserades uteslutande av mig (jag kommer dock att återkomma till detta längre fram). Analysen av materialet från intervjustudien genomfördes med en delvis interaktiv strategi. Detta harmonierade med den valda utvärderingsstrategin, där intressenterna, de utbildningsansvariga och jag i dialog kom fram till rimliga tolkningar. På detta sätt kom jag som forskare att under analysen röra mig mellan balkongen där forskaren vanligtvis står och i dansen, i praktiken och sammanhanget för de deliberativa samtalen mellan utbildningens olika intressenter.

Litteraturstudien

Materialet i litteraturstudien analyserades innehållsligt utifrån några få teman. Syftet med analysen var att synliggöra dels utgångspunkterna för

olika utvärderingsmodeller generellt och dels erfarenheterna av de utvärderingsmodeller som tillämpats för att bidra till utveckling av utbildning. Analysen tog sin utgångspunkt i teman utvecklade i tidigare forskning genomförd av Alkin (2004), Franke-Wikberg & Lundgren (1982), Guba och Lincoln (1989), och Karlsson (1995). Syftet var att med utgångspunkt i analysen diskutera dels vad som behövs för att utvärdering skall kunna bidra till utveckling av högre utbildning och dels av och för vem skall sådana utvärderingar genomföras.

Intervjuerna med intressenterna

Analysen av intervjumaterialet genomfördes i flera steg med olika metoder. Syftet med analysen var att synliggöra dels bredden i frågeställningarna, dels vad som, enligt flertalet intressenter, var viktiga aspekter på utbildningskvalitet i läkarutbildning. I en inledande fas bearbetades intervjumaterialet för att tillfredsställa kunskapsbehoven hos de utbildningsansvariga.

Materialet från den första intervjuomgången analyserades först med syfte att åstadkomma en överblick över det omfattande materialet av frågor (115) och berättelser.²¹ Intressenternas frågor tolkades och kategoriserades med hjälp av ramfaktorteori (Lundgren, 1972). Den innehållsliga kategoriseringen i ramfaktorkategorier omtolkades och validerades av de utbildningsansvariga både i skrift och vid möten. Dessutom gjordes ett antal frekvenstabeller där det åskådliggjordes hur intressenternas frågor fördelade sig mellan olika innehållskategorier samt hur många frågor som ställts totalt inom varje kategori.

Tolkningen av frågorna kom sedan att göras om och om igen i olika sammanhang där de utbildningsansvariga lärarna möttes för att diskutera intervju- och utvärderingsresultat. I den andra intervjuomgången tillfördes ytterligare tolkningar då intressenterna berättade om hur de uppfattade resultatet av den första intervjuomgången och de tillförde då också nya frågor. Den andra intervjuomgången genererade empiri där intressenternas delaktighet i utbildningsförändringen kunde analyseras. Analysen gjordes dels på intressenternas utsagor om hur de själva såg på sin medverkan, dels på vad de uppfattade värdefullt och intressant i utvärderingsprocessen.

Berättelserna från båda intervjuomgångarna framträdde omedelbart som en rik källa till meningsbärande förståelser av såväl utbildningen som den efterföljande yrkesutövningen. Berättelserna framstod som tydliga

²¹ Czarniawska använder begreppet narrativer (2004).

uttryck för det Czarniawska beskriver som "... the main device for making sense of social action." (Czarniawska, 2004, s 11).

Berättelserna tolkades inledningsvis innehållsligt av mig tillsammans med några av de utbildningsansvariga. Analysen utmynnade i innehållskategorier som kopplades till berättelsernas sammanhang antingen av utbildning eller av profession. Berättelserna visade sig bli den mest intressanta och utmanande informationen för intressenterna. De kom att tolkas, diskuteras, ifrågasättas, kritiseras och försvaras i ett flertal sammanhang där utbildningsförändringen fördes vidare.

Loggboksanteckningarna

Vid alla de tillfällen då jag deltog i dessa sammanhang förde jag loggboksanteckningar och dessa bidrog till både självkritiska omprövningar av de initiala tolkningarna och en djupare praktikanknuten förståelse av berättelserna. I loggboken ingick också anteckningar från möten med de utbildningsansvariga lärare som utformade utvärderingarna. De innehöll både noteringar om vad som diskuterats och om utvärderingarnas slutliga innehåll och genomförande. Dessa anteckningar analyserades med hjälp av resultaten från litteraturstudien för att synliggöra utvärderingsperspektiv och pedagogiska aspekter.

Loggboksanteckningarna kom att erbjuda kvalitativt betydelsefulla tillskott i tolkningarna av de båda intervjumaterialen. De möjliggjorde också en analys av hur utvärderingsinsatsen bidrog i arbetet med utbildningen. Som grund för den analysen användes en analysmodell utvecklad av Mark och Henry (2004). Modellen bygger vidare på idéer utvecklade av Kirkhart (2000) där hon framhåller att begreppet användning (use), som är det vanligaste syftet med utvärdering, är alltför begränsat innehållsligt och i sin föreställning om relationen mellan utvärderaren, den utvärderade och det sammanhang där utvärderingen genomförs. Kirkhart föreslår istället ett utvidgat begrepp, inverkan (influence) som innebär att man betraktar effekterna av en utvärdering på flera organisatoriska nivåer, individ, interpersonell och kollektiv, samt tar både processer och resultat i beaktande. Det senare omfattar till exempel organisationsstruktur och kultur, kognitiva och affektiva effekter, motivation och ändrade handlingar. Analysen av utvärderingens inverkan är genomförd av mig men tolkningarna av den inverkan jag fångat upp har utvecklats i dialogen med de utbildningsansvariga och intressenterna.

Studiens trovärdighet

Frågan om en forskningsstudies trovärdighet kan kopplas till kravet på intern forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2011). Genom att noggrant redogöra för alla delar i en studie ges läsaren möjlighet att bedöma kvaliteten i studien. Det gör det också möjligt för andra forskare att upprepa studien. Vanliga utgångspunkter för att beskriva trovärdighet är hur man förhållit sig till validitet och reliabilitet i sin studie. Dessa två begrepp har sin teoretiska förankring i en positivistisk forsknings-tradition där syftet är att med så precisa mätningar som möjligt komma fram till generaliserbara sanningar. Varken sanningsbegreppet, åsyftad mätprecision eller positivismens syn på generaliserbarhet är dock direkt applicerbara på förståelseinriktade studier.

Lösningen är istället att tydligt redogöra för alla delar i forskningsprocessen (Kvale, 1995). Det innebär att man noggrant behöver beskriva såväl valet av forskningsansats, forskningsfrågor och metoder för insamling, hantering och analys av empiriskt material, som hur man presenterar och använder sina resultat (Vetenskapsrådet, 2011). Cousin (2009) och Stake (1995) föreslår att man utgår från aspekter som tillförlitlighet/triangulering, bekräftelse av resultaten från de som genererat empirin, reflektion över resultat med andra forskare samt värdet av resultaten för andra sammanhang än det studerade.

I denna studie har data inhämtats från flera olika källor. Två intervjuomgångar har genomförts med totalt tio intressenter, och loggboksanteckningar har förts under hela datainsamlingsperioden. Dessutom har de utbildningsansvarigas arbete med utvärderingar studerats i möten och dokument. Analys och kritisk tolkning av data har genomförts såväl utifrån teoretiska grundantaganden som tillsammans med utbildningsansvariga lärare och andra forskare. Den iterativa processen har möjliggjort en stegvis precisering av forskningsfrågorna och fördjupade tolkningar av empirin.

Studiens utgångspunkter, genomförande och resultat har återkommande granskats och kommenterats av andra forskare i samband med forskningsseminarier och konferenspresentationer. Dessutom har delresultat granskats i samband med publiceringen av avhandlingens artiklar.

Den insamlade empirin från intervjuerna och de utbildningsansvarigas arbete med utvärderingar har presenterats och diskuterats i olika sammanhang med ett stort antal lärare på utbildningen. Den har också

kommunicerats skriftligt med intressenterna. Vid den andra intervjuomgången efterfrågades intressenternas synpunkter på de resultat de tagit del av. I all skriven dokumentation, rapporter, konferenspresentationer och artiklar har forskningsprocessens alla delar beskrivits med stor omsorg.

Mot bakgrund av den uppmärksamhet utvärderingsfrågor har fått inom utbildningsområdet under en längre tid så är det min förhoppning att denna studie skall bidra med erfarenheter och kunskap som kan bidra i diskussioner om hur utvärderingar behöver utformas för att verkligen stödja utveckling av utbildning. Studien har genomförts inom högre utbildning men forskningsöversikten visar att grundfrågeställningarna och problemen till stor del är desamma inom både skola och högskola.

Etiska överväganden

Utgångspunkten för all forskning är att göra gott och inte skada (World Medical Association, 1964/2008). Det har också varit ambitionen med denna studie. Konkret genom att den specifikt utformade och studerade utvärderingsinsatsen syftade till att stödja ett pågående utvecklingsarbete. Syftet med forskningsstudien var att via det studerade fallet öka vår förståelse för hur utvärdering kan bidra till utveckling av utbildning och bidra med kunskap som i ett vidare sammanhang kan stödja utbildningsansvariga och lärare i deras arbete med att utveckla högre utbildning.

Denna studies inriktning på förståelse har inneburit att jag på olika sätt strävat efter att komma nära personer och processer. Som forskare blir det då viktigt att tänka igenom vad forskningsprocessens olika val innebär för de personer som är berörda. (se t ex Cohen m fl, 2011). Att beakta individskyddskravet, också benämnt som extern forskningsetik, är en viktig grundprincip i all forskning som involverar människor (Vetenskapsrådet, 1990). Kontinuerligt under hela forskningsprocessen, i planering, genomförande och resultatpresentation, behöver man återvända till de etiska aspekterna.

Individskyddskravet vilar på fyra principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990). Min redogörelse för hur principerna beaktats följer studien från början till slut.

Beslutet om att genomföra utvärderingsstudien föregicks av förberedande samtal med de utbildningsansvariga och ett formellt möte där såväl syfte,

metod och former för resultatredovisning presenterades skriftligt och diskuterades. De utbildningsansvariga tog ställning till utvärderingsinsatsen samt deras egen och intressenternas roll i dess genomförande. De tog också ställning till forskningsstudien och min roll i båda dessa processer. Beslutet att genomföra utvärderingsinsatsen och den åtföljande forskningsstudien togs av de utbildningsansvariga. Lärarna på utbildningen informerades efter beslutet om utvärderingsinsatsen och studien i samband med en årligen återkommande lärardag. Trots detta har jag säkerligen i mina loggboksanteckningar fångat upp information från lärare involverade i processen men okunniga om detaljerna i min studie. Det är dock min övertygelse att hanteringen och bearbetningen av data skall möjliggöra konfidentialitet för alla berörda.

Identifieringen av intressenter genomfördes så att de, så långt möjligt, skulle kunna erbjudas konfidentialitet. Identifieringsprocessen genomfördes genom att ett flertal personer engagerade i, och utanför utbildningen fick föreslå intervjupersoner i intressentkategorierna. I samtalen med dessa förslagsgivande personer beskrevs syftet med och genomförandet av studien. Deras förslag listades och i ett senare skede gjordes ett urval av intressenter att intervjuas. Urvalet gjordes med hänsyn till att få en jämn könsfördelning samt en geografisk spridning.

Intervjupersonerna från HSV, SoS och SLF identifierades genom en skriftlig förfrågan till respektive organisation. Responsen visade att de föreslagna personerna i större eller mindre utsträckning var identifierade genom sitt uppdrag eller sin funktion i organisationen. Detta innebär en försvarande omständighet när det gäller möjligheten till konfidentialitet. De intervjuade personerna informerades om det men deras offentliga roll, intresse för läkarutbildning och det faktum att studien inte inkluderade känsliga uppgifter om enskilda personer gjorde att de ändå valde att delta. Intressenterna tillfrågades skriftligt om att delta i såväl utvärderingsinsats som studie. Informationen inkluderade information om utvärderingsinsatsens och studiens syfte, samt deras möjligheter att avbryta sin medverkan.

Under studiens genomförande har intressenterna och berörda lärare skriftligt och muntligt återkommande informerats om studien och hur information skulle behandlas. Utskriften av intervjuerna gjordes av en person som inte hade information om vilka de intervjuade var. Under analysprocessen har alla data kodats eller avidentifierats så långt möjligt. Råmaterial har förvarats inlåst. I resultatredovisningen har frågor och berättelser avidentifierats men kopplats till respektive intressentkategori. Skriftliga rapporter med resultat från intervjuerna har kommunicerats till

alla intressenter, de utbildningsansvariga och ett stort antal lärare. De har också aktivt inbjudits till och bidragit i tolkningen av intervjuresultat och utvärderingsprocess.

Forskare och en av dansörerna

En komplicerande aspekt för mig som forskare var att studien var förståelseinriktad till sin karaktär. Syftet med analysarbetet var att komma så nära intressenternas förståelser och sammanhang som möjligt för att kunna tolka och förstå vad jag såg. Tolkning av kvalitativa data är en process som kan betraktas på många nivåer. Informanternas berättelser utgår från tidigare, kollektiva och individuella, tolkningar av olika handlingar. Mina tolkningar av berättelserna utgår också från tidigare erfarenheter och förförståelser. Lösningen på detta gränsöverskridningsproblem var att i en iterativ process växla mellan intressenternas, de utbildningsansvarigas och mina förståelser och tolkningar. Det var viktigt att om och om igen lyssna, fråga och reflektera.

Tolkningen av empirin har i denna studie varit en process av upprepade prövningar i olika sammanhang. Mycket tolkningsarbete gjordes i de deliberativa samtal där intressenterna, de utbildningsansvariga och lärarna deltog. Dessa sammanhang möjliggjorde framförallt en språklig förståelse genom att jag kunde fånga upp det som så att säga stod mellan raderna. Jag tog del av de utbildningsansvarigas reflektioner och genom det kunde data knytas till konkreta sammanhang och förstås ur mer holistiska perspektiv. Mina egna självreflekterade, mer teoretiskt förankrade och kritiska tolkningar av empirin fördes i diskussioner med andra forskare i olika seminarier och på konferenser.

Av den ovan beskrivna processen framgår att min roll växlat mellan att vara forskarens och en av dansörerna i utvärderings- och utvecklingsarbetet. Det har inte varit tydliga växlingar över tid utan de har snarare levt sida vid sida genom hela processen. Kritiker av interaktiva forskningsprocesser pekar på risken för att forskaren förlorar sin vetenskapliga distans till det studerade objektet. Detta är också något som genom hela processen utmanat mig i min forskarroll. Jag har på olika sätt utvecklat strategier för att upprätthålla en rimlig distans. Dessa strategier har inneburit att jag vikt vissa perioder åt forskningen, huvudsakligen bearbetat det empiriska materialet på en annan arbetsplats och i sammanhang med andra personer, till exempel forskarseminarier.

Trots det så har min roll som pedagogiskt stöd för lärarna på utbildningen, och före detta sjuksköterska, ibland gjort det svårt att upprätthålla den vetenskapliga distansen. Jag har därför i detta kapitel försökt att så omsorgsfullt som möjligt redogöra för mitt forskningsarbete.

Artiklarna i korthet

Den första artikeln är en teoretisk genomgång av de två huvudsakliga utvärderingsspar som är möjliga att välja vid en utvärdering. Med avstamp i den svenska utvärderings- och kvalitetsdiskursen inom högre utbildning är huvuddelen av artikeln koncentrerad till de förutsättningar de två utvärderingssparerna erbjuder för att bedriva pedagogiskt förändringsarbete. De övriga tre artiklarna presenterar resultat från den longitudinella fallstudien. I artikel två beskrivs, analyseras och diskuteras den studerade intressentutformade formativa utvärderingsinsatsen. Den förståelseinriktade analysen är koncentrerad till den information som erhöles i dialogen med intressenterna samt hur utvärderingsprocessen möjliggjorde en dialog för lärande. I artikel tre beskrivs och analyseras inverkan av utvärderingsinsatsen i arbetet med utbildningsförändring. I artikel fyra analyseras och diskuteras intressenternas erfarenheter av delaktighet i utvärderingsprocessen.

Artikel 1: Utvärdering som stöd för förändring av högre utbildning – ett behov av nya strategier.

Artikel ett startar i en beskrivning av högre utbildning som förändrats från att vara nationella kompetensförsörjningsinstitutioner till att vara konkurrensutsatta utbildningsproducenter på en global marknad. Utbildningarna organiseras dessutom allt oftare i program där många lärare med olika ämnesbakgrunder och identiteter skall samverka. I detta komplexa landskap där både yttre och inre förutsättningar förändrats påverkas högre utbildning av många olika intressenters förväntningar, behov och värderingar. Som ett förändringsinriktat rationellt och policyoptimistiskt verktyg har utvärderingar blivit en påtaglig del av den pedagogiska vardagen.

Utvärderingsforskningen har visat att det i huvudsak finns två olika grundspår att välja vid en utvärdering. Det produktinriktade-normativa (P-N) spåret, som är inriktat på summativa resultat och nytta, utgår från kriterier som anses allmänt vedertagna eller vetenskapligt giltiga. Syftet är att kontrollera och styra verksamheter genom att erbjuda jämförelser och underlag för beslutsunderlag. Det förståelseinriktade-intuitiva (F-I) spåret fokuserar på att beskriva processer för formativa syften. Utgångspunkterna är att bedömningen påverkas av det sammanhang det ingår i samt att det finns olika förståelser och värderingar av det som bedöms. Varken kriterier eller utvärderingsmetoder är på förhand givna utan behöver formuleras (till exempel i dialog med olika intressenter) vid

varje tillfälle. Resultaten bildar underlag för en dialog där resultat granskas, tolkas och problematiseras av ett flertal aktörer.

Syftet med HSV:s nationella utbildningsgranskningar var²² att utöva kontroll men också att implementera en kvalitetsutvecklande kultur inom högskolan. Granskningarna skulle höja de utbildningsansvarigas förmåga att bedöma utbildningskvalitet samt deras kompetens i pedagogiskt utvecklingsarbete. Granskningsmodellen är ett försök till balansgång mellan P-N och F-I spåren. Den granskningsprocess som i allt högre utsträckning genomförs är dock starkt präglad av kontroll, teknologiska modeller och styrning, helt i linje med P-N utvärderingsspåret. Ett antal studier och högskoleaktörer har också belyst erfarenheter av maktutövning, byråkrati och exkluderande av röster främjande lokala strategier som "teach to the test". Kraften i HSV:s medialt uppmärksammade omdömen har dessutom inneburit att P-N spåret slagit igenom i lärosätenas lokala utvärderingsarbete.

Teorigenomgången visar att förutsättningen för de P-N utformade utvärderingarna att svara upp mot ett ständigt föränderligt och komplext sammanhang framstår som orimlig. Granskningarna erbjuder inte ett tillräckligt perspektiv- och informationstillskott och de som skall förändra är alltför passiva aktörer i processen. Det som behövs är snarare att de utbildningsansvariga ges möjlighet att som en del av sitt professionella ansvar utveckla lokalt ägda utvärderingsstrategier. Det skulle ge förutsättningar för en utvidgad lärarprofessionalitet och formativa processer där de som faktiskt skall förändra utbildningen engageras i problematisering, dialog och reflektion.

Publicerad som:

Fjellström, M (2007) Utvärdering som stöd för förändring av högre utbildning – ett behov av nya strategier. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. Läsrums, artikel 2007:1.

Artikel 2: A Learner-Focused Evaluation Strategy. Developing Medical Education through a Deliberative Dialogue with Stakeholders.

Artikel två inleds med en beskrivning av bakgrunden till den intressentutformade utvärderingsinsatsen. Valet av utvärderingsstrategi utgick från det informationsbehov de utbildningsansvariga hade i samband med omfattande förändringar av en läkarutbildning.

²² Här avses de granskningar som HSV genomförde till och med 2006.

Utvärderingen, som fick ett formativt syfte, skulle möjliggöra en dialog mellan tio intressenter som var betydelsefulla för utbildningen; student, lärare, klinisk handledare, forskarutbildare, arbetsgivare, medarbetare, patient samt representanter för Högskoleverket, Socialstyrelsen och Sveriges Läkarförbund. Syftet var att lära mer om intressenternas förväntningar och perspektiv men också att identifiera områden för fortsatt utbildningsutveckling. Ingen enskild person skulle ha den traditionella rollen som utvärderare. Artikelförfattaren medverkade som pedagogiskt utvärderings- och processtöd.

Utvärderingsprocessen utformades som en cykel i fyra steg. I steg ett intervjuades intressenterna om vad de ville veta om utbildningen. Under steg två distribuerades resultaten från intervjuerna till samtliga intressenter och resultaten diskuterades bland de utbildningsansvariga. Beslut togs om hur den nya utbildningen skulle utvärderas och vilka frågor som var viktiga att ställa. Under steg tre genomfördes utvärderingarna. Resultaten från utvärderingarna spreds till samtliga intressenter och diskuterades av de utbildningsansvariga. Under det fjärde steget genomfördes förändringsinsatser föranledda av resultaten från utvärderingarna. Efter det startade cykeln om med nya intervjuer med intressenterna. Under de fem år studien pågick genomfördes två intervjuer med intressenterna samt totalt sex utvärderingar; en fokusgruppsintervju med erfarna studenter, fyra stadieutvärderingar i form av enkäter med studenter, lärare och kliniska handledare samt en programutvärdering också den i enkätform med enbart studenter.

De första intervjuerna med intressenterna resulterade i 115 utmanande och ibland oväntade frågor som intressenterna ställde samt ett flertal berättelser. Frågorna, som i ett första steg kategoriserades med hjälp av ramfaktorteori, var främst inriktade på de förutsättningar och processer som möjliggör att studenterna uppnår specifika och efterfrågade förmågor, färdigheter och attityder för kommande yrkesverksamhet. En kvalitativ innehållsanalys visade att frågorna tillsammans med berättelserna erbjöd ett utvärderingsunderlag som vida översteg utvärderingskriterierna i de nationella utbildningsgranskningarna genomförda av HSV. Frågorna, som av de utbildningsansvariga betraktades som kloka och insiktsfulla, utmanade samtidigt deras bild av viktiga aspekter i utbildningen och det kommande yrket.

Den insamlade informationen utlöste intensiva pedagogiska diskussioner som inte gjorde utvecklingsarbetet enklare men verkade göra de utbildningsansvariga mer engagerade. Intresset för kvalitativa och mer komplexa pedagogiska frågor ökade och det möjliggjorde mer

kvalificerade diskussioner om vilka framgångsfaktorerna faktiskt var och hur utbildningen skulle utvärderas. Ett exempel var ett ökat gemensamt intresse för den samlade läkarkompetensen istället för dragkamp mellan enskilda vetenskapliga ämnen. Istället för att begränsa informationsinhämtningen till på förhand definierade mått med resultat uttryckta som framgångar eller misslyckanden utvecklades en kultur av nyfikenhet, kritisk granskning och lärande. Svårigheten i tillvägagångssättet visade sig framförallt som en återkommande efterfrågan på pedagogisk expertis och utvärderare då intervju- och utvärderingsresultat uppfattades svårtolkat eller kritiskt. Bland många av lärarna fanns en svag kultur av pedagogiska diskussioner. Detta tillsammans med föreställningar om utbildning som en rationellt och mekanisk verksamhet innebar regelbundna utmaningar i processen.

Schemat för utvärderingsinsatser ändrades. Istället för de planerade summativa utvärderingarna i slutet av varje termin formulerades först ett antal granskningsteman gemensamt av studenter och utbildningsansvariga. Ett antal olika utvärderingar, en med seniora studenter, fyra stadieutvärderingar och en programutvärdering, utformades sedan av en utsedd grupp kurssamordnare på basis av intressenternas information. Även enskilda kursansvariga lärare använde informationen för sina kursutvärderingar. Resultaten diskuterades och tolkades av de utbildningsansvariga och ett stort antal lärare i olika sammanhang. Diskussionerna utmynnade också i pedagogiska utbildningsinsatser för lärarna. Vid intervjuomgång två med intressenterna visade det sig att flertalet hade tagit del av rapporterna från de genomförda utvärderingarna. De beskrev upptäckter de gjort, nya frågor och hur de själva haft användning av informationen i egna projekt.

Publicerad som:

Fjellström, M (2008) A Lerner-Focused Strategy. Developing Medical Education through a Deliberative Dialogue with Stakeholders. *Evaluation* 14(1), 91-106.

Artikel 3: The influence of evaluation in higher education. Curriculum development through a deliberative dialogue with stakeholders.

I artikel tre beskrivs och analyseras inverkan av den formativa utvärderingsinsatsen i arbetet med utbildningsförändring. En vanlig föreställning om utvärderingar är att de skall resultera i förändring. Uppfattningen att utvärderingar kan betraktas som en instrumentell aktivitet som resulterar i objektiva fakta färdiga att använda för beslut om

förändringar har dock ifrågasatts av ett flertal forskare. Några av de frågeställningar som tagits upp är hur vi kan förstå utvärderingars bidrag i komplexa sociala förändringsprocesser, som stöd för lärande samt hur utvärderingar kan beakta etiska och demokratiska värden.

Med utgångspunkt i Kirkharts förslag om en utvidgad förståelse av begreppet användning har Mark och Henry utvecklat en modell för att studera och beskriva det de kallat inverkan (influence) av utvärdering. Modellen som bygger på sociokonstruktivistisk teori är utformad för utvärderingar som med intressentengemang och deliberativa processer skall stödja sociala förändringar. Istället för att avgränsas till summativa beslut och handlingar synliggör modellen det utvärderades sammanhang och historia, individuella såväl som interpersonella processer samt arenan för inverkan och handlingar. I modellen kan inverkan av utvärdering visa sig i såväl beteendeförändringar som i kognitiva, affektiva och målinriktade processer.

Mark och Henrys modell användes för att analysera resultaten från den intressentutformade utvärderingsinsatsen. Särskild uppmärksamhet ägnades åt de enskilda lärarnas möjligheter att i kollektiva processer tolka, kritiskt granska och förstå ny information samt utvecklingen av gemensamma överenskommelser, styrdokument och förändringsinsatser. Analysen visade att redan den första informationen i form av frågor och berättelser från intressenterna inverkade på lärarnas individuella förståelse av utbildningen. Informationen utmanade deras förståelser och tolkningar, aktualiserade nya frågor samtidigt som förnyade diskussioner uppstod kring utbildningsplanens styrkor och svagheter. På den interpersonella nivån visade sig inverkan genom att tidigare ifrågasatt utbildningsinnehåll fick ett brett stöd och klartecken för fortsatt utveckling. Inflytandet från traditionellt svaga röster var tydligt. Lärarna ställde också krav på gemensamma policies och handlingsplaner.

Redan vid mötet med resultaten från den första intervjun med intressenterna togs ett antal beslut. Planen för utvärdering av den nya utbildningen ändrades. En grupp med lärare och studenter besvarade de av intressenternas frågor som direkt kunde besvaras. Resultatet av deras arbete synliggjorde utgångspunkterna för den nya utbildningsplanen samtidigt som svagheter och brist på kunskap kunde identifieras. De utbildningsansvariga tog beslut om sex tematiska områden för fortsatt utvärdering och utveckling. Under den kommande femårsperioden togs dessa områden upp i totalt sex utvärderingar, både stadie- och programutvärderingar. Utvärderingarna var utvecklade i samarbete mellan studenter och lärare och fick konkret inverkan på ett flertal lärares

kursutvärderingar, resulterade i en ny policy för kvalitetssäkring, en ny pedagogisk strategi samt insatser för att utveckla lärarnas pedagogiska kompetens.

Upptäckten att fler än studenterna hade intressanta perspektiv att bidra med ledde till att fyra av sex utvärderingar också besvarades av lärare och kliniska handledare. Dessa utvärderingar visade att den nya pedagogiska strategin fick ett överväldigande stöd och att de kritiska och högljudda rösterna var i minoritet. Studenter och lärare var dessutom eniga om behovet av mer pedagogisk utbildning för lärarna samt förbättrade examinationer. Utvärderingens inverkan på lärares pedagogiska kompetens visade sig i nya undervisningsmetoder, i arbetet med att utforma utvärderingar och tolka utvärderingsinformation samt i de gemensamma besluten om förändringar och nya policys. Ett antal lärare klev fram som förändringsagenter angelägna om att få bidra till förändringsarbetet. I de kollektiva processerna blev erkännanden av såväl individuella som kollektiva insatser återkommande. Utbytet av erfarenheter, misstag, framgångar och idéer mellan lärare ökade samtidigt med ett ökat intresse för pedagogisk kompetensutveckling.

Slutsatsen är att analysmodellen möjliggjorde en fyllig beskrivning av den studerade utvärderingens inverkan. Genom att fånga både processer och resultat på flera organisatoriska nivåer synliggjordes de specifika förutsättningarna för förändringsprocesser i högre utbildning. Dessutom belyser analysen vikten av ägarskap och deliberation, inflödet av ny information och betydelsen av ett gemensamt språk som redskap för tolkning, kritisk granskning och förståelse.

Publicerad som:

Fjellström, M (2008) The influence of evaluation in higher education. Curriculum development through a deliberative responsive dialogue with stakeholders. *Evaluation Journal of Australasia* 7(2), 25-30.

Artikel 4: Involving stakeholders in higher education change – Experiences of participation and moments of deliberation.

Den kvalitativa analysen i artikel fyra är koncentrerad till intressenternas upplevelser av delaktighet, hur utvärderingen möjliggjorde delaktighet i utvecklingsarbetet samt vilket värde deltagandet hade för intressenterna. Syftet var att belysa aspekter som kan gå förlorade i en högre utbildning karaktäriserad av en summativ och resultatfokuserad kvalitetsdiskurs.

Samtliga tillfrågade intressenter var positiva till att delta och uttryckte att de fann det spännande att bli tillfrågade om att delta i utvecklingen av utbildningen. Redan under de första intervjuerna kunde dock en kvalitativ skillnad i attityd iakttas. De nationella intressenternas respons, alltså HSV, SoS och SLF uttryckte en professionell vana av att ha mandat att styra och kontrollera. De hänvisade till sina respektive myndigheters regelverk, undersökningar eller uttalade ståndpunkter. Deras synpunkter var också tydligt influerade av den summativa kvalitetsdiskursen med frågor om vilka beslut som tagits med anledning av den information som redan fanns tillgänglig. Vid det andra intervjutillfället förstärktes uttrycken av myndighetsutövning. De var mindre intresserade av dialog och informationsutbyte än av att som myndighet kunna påverka utvecklingen.

Intressenter närmare utbildningspraktiken uttryckte att de kände sig hedrade över att de så oväntat blivit tillfrågade om att bidra. Flertalet gav också uttryck för att de såg det som ett ansvarsfullt och viktigt uppdrag att få bidra med sina synpunkter. Intervjuerna med dessa intressenter startade samtliga i detaljerade berättelser som illustrerade specifika situationer i deras dagliga arbete. De verkade använda berättelserna för att försäkra både sig själva och intervjuaren om att de hade en legitim roll i projektet. Dessa intervjuer utmynnade i självkritiska, utforskande och innehållsrika samtal. Flera intressenter kommenterade avspänt intervjun på slutet med att de hade pratat för mycket men att intervjufrågorna hade gett dem en möjlighet till självreflektion.

Under den andra intervjuomgången uttryckte dessa intressenter överraskning och intresse över det pågående utvecklingsarbetet och, i flera fall, hur informationen i utvärderingsrapporterna kommit till nytta i deras eget arbete. De beskrev upptäckter de gjort men också hur informationen förändrat deras syn på utbildningen. De beskrev den nya informationen som intressant och värdefull, de kommenterade de andra intressenternas frågor och perspektiv och såg användningen av intressenternas frågor som erkännande och tillit. Deras upplevelser och reflektioner ledde tankarna till en praktikgemenskap. De var kritiska till en del resultat från utvärderingarna men också självkritiska. Några hade förslag till hur en del av bristerna i utbildningen skulle kunna lösas. Det var uppenbart att de uppfattade sin medverkan som en möjlighet att delta i ett kvalificerat samtal med erfarna intressenter av betydelse för utbildningen. De betonade möjligheten till dialog och lärande.

De utbildningsansvarigas arbete med utvärderingarna visade att det framförallt var informationen från intressenter inte hörda tidigare som

tilldrog sig uppmärksamhet. Dialogen erbjöd en bred överblick över möjliga kvalitetsaspekter, nya insikter och konkreta sammanhang att relatera till. Trots att informationen ibland utlöste hårda diskussioner så erbjöd den också en konkret och igenkännbar bas för utvecklingsarbetet vilket lugnade ner den tidigare så turbulenta och frustrerade situationen.

Analysen visar tydligt vad som går förlorat i den rådande summativa kvalitetsdiskursen inom högre utbildning. Det var framförallt de tidigare ohörda och vanligtvis mindre inflytelserika intressenterna som hade mycket att erbjuda i diskussionerna om vad som var viktig utbildningskvalitet. De uttryckte ett engagemang jämförbart med en praktikgemenskap och kunde i kraft av sina konkreta och verksamhetsförankrade berättelser och frågor erbjuda en mångfacetterad men också tydlig bild av områden att arbeta vidare med. Komplexiteten i informationen utmanade de utbildningsansvariga men den stimulerade också till intensiva diskussioner, självreflektion och lärande bland berörda lärare. Lärarna utvecklade sin förmåga att identifiera och bedöma kvalitet i utbildning samtidigt som de öppnade sig för de nya perspektiv som erbjöds i den nyfikna och samarbetspräglade dialogen. Utbytet av information gjorde att flertalet intressenter utvecklade sina synpunkter, reste nya frågor och på så sätt ytterligare kvalificerade dialogen.

Insänt manuskript:

Fjellström, M (2013) Involving stakeholders in higher education change – Experiences of participation and moments of deliberation.

Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras resultaten från studien. Kapitlet avrundas med en diskussion om några metodaspekter.

Utbildningsaspekter av intresse

Dialogen med intressenterna bekräftade antagandet att utbildning är en mångfacetterad aktivitet. Analysen av intressenternas frågor och berättelser (Fjellström, 2008a) synliggjorde en stor mängd utbildningsaspekter som kom att både utvidga och fördjupa de utbildningsansvarigas diskussioner om önskvärda utbildningskvaliteter. De utbildningsansvariga blev samtidigt varse att det var ett antal frågor de inte kunde svara på. Frågan var vilka frågor som var viktiga för utbildningens framgång?

Intressenterna visade intresse för till exempel internationalisering av utbildningen, förutsättningarna för den kliniska praktiken, lärar-kompetens, studenternas förmåga att samarbeta med andra sjukvårdsaktörer eller kommunicera med patienter samt studenternas självinsikt och förmåga att hantera och lösa problem. Analysen visade också att frågorna och berättelserna i huvudsak var fokuserade till utbildningens förutsättningar och processer. Det var frågor om varför och vad, eller annorlunda uttryckt; om att göra rätt saker istället för att göra saker på rätt sätt.

Intressenterna visade också intresse för utbildningsaspekter redan formulerade i den nya utbildningsplanen och befintliga i övergripande regelverk²³ men dessutom lyfte de fram ett stort antal andra frågeställningar. Analysen visade att kopplingen mellan utbildning och profession var viktig. Bland intressenterna fanns en utbredd oro för att utbildningen blev alltmer teoretisk/akademisk och att detta fick konsekvenser till exempel för möjligheterna att omsorgsfullt träna och bedöma studenternas praktiska, sociala och empatiska färdigheter och förmågor samt för den efterföljande allmäntjänstgöringen.

Analysen visade att utbildningens inre intressenter; studenter, lärare och kliniska handledare, uttryckte kritik över att utbildningen var alltför disciplinärt strukturerad och att denna utbildningsstruktur i praktiken försvårade eller till och med hindrade studenterna från att se sammanhang och förstå helheter. Ett överraskande resultat var att inte en

²³ Högskolelagens allmänna mål och examensordningen för utbildningen.

enda fråga ställdes om utbildningens teoretiska innehåll. Sett mot bakgrund av den allmänt uttryckta oron över bristen på professionsanknytning kan det tolkas som att intressenterna utgick från att det teoretiska innehållet var väl avpassat till utbildningen.

Flertalet intressenter utgick från sina egna vardagliga erfarenheter av att möta läkarstudenter, läkare eller sjukvårdsverksamhet och kunde därigenom bidra med många olika perspektiv och erfarenheter. Det stora antalet berättelser visade sig vara av särskilt stort intresse för såväl flertalet intressenter som de utbildningsansvariga. Detta innebar att de utbildningsansvarigas intresse också kom att koncentreras till information från inte tidigare hörda intressenter som medarbetare, patient, klinisk handledare, arbetsgivare och forskarutbildare. Berättelserna, som många gånger var influerade av ett medicinskt språkbruk, gav inblick i konkreta handlingar, situationer och händelseförlopp. Detta stärkte legitimiteten hos intressenterna men också i frågeställningarna. Berättelserna väckte också minnen av tidigare och utmanande utbildningserfarenheter hos de utbildningsansvariga.

Ett något oväntat resultat var de nationella intressenternas²⁴ ensidiga betoning av de egna organisationernas uppdrag, undersökningar eller uttalade ståndpunkter. I analysen framstod det som om de mer riktade sitt intresse in i det egna sammanhanget än på den pågående utbildningsförändringen. Deras frågor utgick uteslutande från deras respektive organisationers uppdrag och var på det viset redan kända av de utbildningsansvariga. Frågorna fångade heller inte intresset hos de utbildningsansvariga. De nationella intressenterna verkade mindre intresserade av dialog och informationsutbyte än av att som myndighet kunna påverka utvecklingen.

Analysen av det intressenterna fann mest intressant visar att utvärderingar med det formativa syftet att stödja utbildningsförändring, inte kan koncentreras till ett fåtal aspekter eller kriterier. Definitionen av utbildningskvalitet påverkas av sammanhang, perspektiv och relationen till utbildningen. De som skall förändra en utbildning behöver få en bild av komplexiteten för att kunna göra väl genomtänkta och sammanhangsförankrade förändringsval. I högre utbildnings komplexa landskap blir det kontraproduktivt och riskfyllt att låta ett fåtal intressenter få definiera utbildningskvalitet. Likaså att definiera kvalitetskriterier giltiga över lång tid och för ett stort antal utbildningar. Komplexiteten och mångfalden skapade en grund för samtal och nya

²⁴ HSV, SoS och SLF.

förståelser. Förståelser som är viktiga för att åstadkomma ett genuint förändringsarbete.

Dialog som utmanar förståelse – möten i dansen

Analysen visar att det framförallt var mångfalden och fylligheten i informationen som utmanade intressenternas förståelse av utbildningen och det kommande yrket. Genom att utvärderingsinsatsen utformades som en inbjudan att delta i en sorts praktikgemenskap skapades en plattform av förtroende och engagemang. Analysen av intervjumaterialen visar att flertalet intressenter gav uttryck för en konstruktivt kritisk och omsorgsinriktad hållning. De var noga med sina formuleringar, att bli rätt förstådda och visade också på självkritik och en beredskap att ändra uppfattning.

De första intervjuerna bestod av ett rikt material med varje intressents frågor och berättelser. På vissa punkter sammanföll några eller flera intressenters informationsintressen men på andra punkter hade intressenterna sinsemellan helt olika syn. I den andra intervjun blev det uppenbart att flertalet intressenter läst rapporten med de första intervjuresultaten och dessutom tagit del av rapporterna med utvärderingsresultat och förslag till förändringsaktiviteter. Komplexiteten i informationen och skillnaden i intressenternas olika perspektiv väckte förvåning och ibland irritation men också nyfikenhet, självreflektion och engagemang.

Analysen av materialet från intervjuomgång två visar att flertalet intressenter hade upptäckt för dem nya aspekter på utbildningen. Detta bland annat genom att de fått inblick i hur de andra intressenterna såg på utbildningen. De kommenterade varandras frågeställningar och berättelser och tog upp aspekter som de uppfattade som överraskande men också legitima, intressanta och kloka. De berättade om hur den nya informationen lett till reflektioner, men också hur den i vissa fall inneburit att de förändrat sitt arbetssätt eller inlett förändringsinriktade samtal med andra i sin omgivning.

Upptäckten av nya aspekter förde ibland med sig att det tidigare informationsintresset ersattes av nya frågeställningar. Totalt sett minskade antalet frågor mellan intervjuomgång ett och två och analysen visade att mötet med det första intervjumaterialet lett till en försiktig konsensus på några områden. Detta stärkte de utbildningsansvariga i deras uppfattning att de arbetade med rätt frågor, även om resultaten från genomförda utvärderingar inte alltid var de som de önskade.

Analysen synliggjorde att intressenterna var imponerade av de utbildningsansvarigas omsorgsfulla utvecklingsarbete och de ambitioner de hade för utbildningen trots att alla intressenters frågor inte kom med i utvärderingarna av den nya utbildningen.

Informationen i intervjuerna utmanade inte bara de utbildningsansvarigas syn på utbildningen. Flertalet intressenter upptäckte nya utbildningsaspekter som utvidgade eller ändrade deras syn på vad som var viktigt i utbildningen. Mötet med legitima andra röster och sammanhang och språk som öppnade för nya förståelser skapade en nyfiken och konstruktiv relation där självreflektion och fortsatt dialog blev intressant. Syftet med dialogen var inte att komma fram till rätt eller fel för de utbildningsansvariga att agera efter. Dialogen gjorde det möjligt för dem att tillsammans försöka förstå en utbildning och de sammanhang som var av betydelse för den och dem själva. Gränsen mellan det inre i utbildningen och det yttre luckrades upp och förändringar skedde på båda sidor.

Information som bidrar till utbildningsförändring

Analysen visar att informationen från intressenterna kom att bidra till en mer kvalificerad och nyanserad utvärderings- och utvecklingsprocess. De utbildningsansvariga insåg att en förutsättning för utbildningsförändring var att alla lärare engagerades i samtalen om intressenternas frågor och berättelser. De delvis överraskande och utmanande resultaten från intervjuerna kom att diskuteras av lärarna i många olika sammanhang. För första gången möttes lärare från olika discipliner i samtal om hela utbildningen och de uttryckte sin uppskattning både över de bitvis stormiga samtalen och över sina kollegor från andra discipliner. Mötet med komplex och utmanande information beredde en väg för deliberativa samtal och aktiviteter där lärarna tillsammans utvecklade sitt undervisningsspråk, diskuterade förståelsen av utbildningskvalitet och utvecklades som lärare. Processen hade mer gemensamt med forskningsprocesser och lärande än kvalitetssäkring och kontroll.

Mötet med intressenternas frågor och en utvärderingsinsats som inte var inriktad på att bara visa vad som var rätt eller fel skapade också ett ökat intresse för utvärderingsarbete bland lärarna. Analysen visar ett stort engagemang i utformningen av de utvärderingar som skulle genomföras men också tolkningen av svaren. Allt eftersom ökade också intresset för att ställa mer kvalitativt inriktade och pedagogiskt intressanta utvärderingsfrågor. I materialet kan man se att lärarna blev mer vågade och fria i sin syn på utvärderingar. Det öppnade sig en möjlighet att ställa

många intressanta frågor, ibland bara för att se vilken typ av svar man fick. Lärarna upptäckte också att det var svårt att få en bild av studenternas lärande via programutvärderingar.

Analysresultaten synliggjorde också att språk är betydelsefullt. Genom hela processen kunde de utbildningsansvariga och lärarna diskutera, problematisera och formulera lösningar på ett familjärt språk. Eftersom flertalet lärare inte har mer än några få veckors pedagogisk utbildning så använder de ett undervisningsspråk där de blandar medicinsk, vardaglig och pedagogisk vokabulär. I denna process kunde de formulera sina egna frågor och besvara dem med det språk som de var bekant med och hade tillgång till. Att mötas i diskussioner kring innebörden i olika begrepp var också en viktig del av deras utveckling som högskolelärare.

Ett annat viktigt fynd är betydelsen av att äga en utvärderingsprocess. Genom att själva utforma och driva utvärderingsprocessen kunde de utbildningsansvariga driva parallella processer med kompetensutveckling av lärare och olika gemensamma förändringsprojekt som tillsammans med intressentdialogen skulle bidra i förändringsarbetet. Den brett förankrade processen där lärarna regelbundet möttes i kollektiva samtal skapade förutsättningar för nya överenskommelser om utbildningen. Som en följd av det kom ett uttalat behov av att formulera överenskommelserna i ny utbildningspolicy eller regelverk. Istället för att invänta en utvärderares analys och omdöme engagerades ett flertal lärare i processen med analys, slutsatser och beslut om åtgärder.

Betydelsen av ägarskap visade sig också i arbetet med utbildningsförändringen. Under utvärderingsprocessen engagerade sig olika lärare, över tid i olika grupperingar, för att driva olika utbildningsfrågor. Det innebar att legitima utbildningsröster bars av olika personer och grupperingar. Denna informella växling av ledarskap och fördelning av makt blev en viktig praktisk lösning på problemet med kraftfullt och hållbart ledarskap. Intressenternas intresse för kopplingen utbildning – profession kom också att smidigt avsluta en långdragen intern strid om en professionsinriktad strimma i utbildningen. Intressenternas argumentation för professionsanknytning uppfattades allmänt som övertygande.

Analysen pekar på betydelsen av det situerade och överraskande för engagemang, intresse och dynamik men den visade samtidigt att just detta ibland skapade frustration. Den visar att det inte är rationalitet och enkelhet som är engagerande i en förändringsprocess där många är delaktiga men att mötet med ny och oväntad information kräver både

långsiktigt stabila forum för kollektiva samtal samt en utbildningskultur som möjliggör diskussioner och gemensamt lärande. Processen var tidskrävande och den stora utmaningen var att hålla kvar idén om gemensamma samtal som grund för förändring. Den deliberativa processen var beroende av att det bland de utbildningsansvariga fanns lärare som aktivt bidrog till att engagera de av sina kollegor som uttryckte en utbildningskultur präglad av en summativ och beslutsinriktad kvalitetsdiskurs.

Analysen synliggör komplexiteten i de effekter utvärderingsinsatsen genererade men också att det lokala och delade ägarskapet gjorde det möjligt att initiera och koordinera flera olika förändringsprocesser samtidigt. De deliberativa samtalen kring intressenternas frågor och utvärderingarnas resultat aktualiserade ständigt nya frågor, nya processer och nya beslut men gemensamt var att de utbildningsansvariga och lärarna själva påverkade det som hände. De utbildningsansvariga gav alltmer uttryck för känslor av kontroll och trygghet.

Upplevelser av delaktighet i förändring – att delta i dansen

En viktig utgångspunkt för den valda utvärderingsinsatsen var att göra intressenterna delaktiga i förändringsarbetet. Samtliga intressenter var inledningsvis positiva till att delta. Redan i analysen av de första intervjuerna visade sig dock två kvalitativt skilda attityder till delaktigheten. Intressenter från nationella organisationer (HSV, SoS och SLF) uttryckte förväntningar förenliga med ett resultatfokuserat granskningsperspektiv. De gav uttryck för sina organisationers perspektiv, förväntningar och krav men de visade inget intresse av de andra intressenternas perspektiv eller någon form av återkoppling. Det var ett överraskande fynd som dessutom skilde sig från resultat presenterade i en studie av Lindberg och Wikander (1990). Denna förändrade attityd skulle kunna tolkas som ett uttryck för en mer styrande och ”examinerande” kultur i dessa organisationer. Den skulle också kunna förstås som att jag inte tillräckligt tydligt synliggjorde utvärderingsmodellens inriktning mot dialog. Oavsett vilket så tillförde dessa intressenter mycket litet i utvärderingsprocessen. Det innebar också att de inte verkade ta tillvara möjligheten att ta del av andra intressenters perspektiv på utbildningen.

Intressenter närmare, eller direkt involverade i utbildningen, gav uttryck för en helt annan attityd. Analysen av de första intervjuerna visade att dessa intressenter gav uttryck för uppfattningar mer förenliga med en

praktikgemenskap och delaktighet i förändringen av en verksamhet. Utvärderingsstrategins grund i delaktighet var framförallt vald för att stärka utvärderingens relevans, ägarskapet över processen och utvärderingens nytta i den utvärderade organisationen. Genom intressenternas intresse för utbytet av erfarenheter och perspektiv fick dock delaktigheten mer karaktären av deliberation. Intressenterna som såg delaktigheten som en inbjudan till ett jämbördigt utbyte gav öppet och detaljerat uttryck för sina egna erfarenheter och reflektioner. De gjorde egna upptäckter, förändrade sin bild av utbildningen, sig själva och de andra intressenterna. Några använde dessutom den nya kunskapen för egna syften.

Analysen visar att flertalet intressenter själva valde en transformativ delaktighet (Bradley Cousins & Whitmore, 1998). De intressenter som valde en transformativ delaktighet hade alla läst rapporten från de första intervjuerna och utvärderingsrapporterna. De hade också reflekterat över rapporternas resultat och de förändringsbeslut som tagits. Även om alla deras frågor inte resulterat i utvärderingsfrågor och svar så gjorde de bedömningen att det var intressenternas gemensamma bidrag, samtalen, som förde förändringsarbetet framåt. Intressenterna uttryckte glädje och tacksamhet över att bli tillfrågade och över att deras synpunkter togs tillvara.

En styrka i den studerade utvärderingsmodellen var att den möjliggjorde ett forum för att kunna definiera utbildningens innehållsliga kvaliteter men en nackdel var att tolkningsarbetet tog en hel del tid i anspråk. Tid där de utbildningsansvariga tillsammans med övriga lärare behövde diskutera sina tolkningar av den nya informationen och vilka beslut som behövde tas. Den tiden fanns alltför sällan. Att vara lärare i högre utbildning idag innebär att man förväntas vara effektiv på flera områden. Flertalet lärare på läkarutbildningen skall fördela sin tid mellan utbildning, forskning och kliniskt arbete. På samtliga områden är kraven höga och tiden knapp. Förutsättningen för att få dessa olika uppdrag att fungera parallellt med varandra är en hög grad av effektivitet och rollfördelning. Dessa organisatoriska förhållanden blir en motverkande kraft i en process som, även om den är intressant för lärarna, inte passar in i den alltmer performativa kulturen. Denna typ av lokalt utvärderingsarbete riskerar också, som Mashood (2011) beskrivit, att utkonkurreras av nationella utvärderingssystem. I valet mellan att ägna mycket tid till lokala frågor och gemensamt lärande som kanske inte efterfrågas av en granskande instans är det politiskt säkrare att låta några få personer arbeta med de nationella utvärderingsprocesserna.

Reflektioner över studiens genomförande

Huvuddelen av det empiriska materialet är hämtat från en fallstudie. Detta kan ses som en svaghet och begränsande för vad som är möjligt att uttala sig om. Risken är att forskningsresultaten blir alltför unika eller specifika för att vara användbara i större eller andra sammanhang. Syftet med denna studie var dock att nära studera en formativ utvärderingsprocess för att se hur dialog med ett antal intressenter och mötet med ny information kunde stödja ett förändringsarbete. Studieobjektet som sådant är komplext, föränderligt och utsträckt över tid. Den valda koncentrationen till ett fall har dock i denna studie gjort det möjligt att inhämta både fyllig, detaljerad, och vardagligt sammanhangsanknuten empiri för de hermeneutiska tolkningarna (Alvesson & Sköldberg, 2008; Ödman, 2007). I backspegeln kan jag konstatera att ytterligare ett fall hade inneburit att distansen till båda fallen ökat, av rent praktiska skäl, samt att empirin mer hade fått karaktär av enstaka nedslag definierade av mig som forskare. Jag hade sett det man ser från balkongen men missat de kvaliteter man erfar som en i dansen.

Studien är genomförd med en delvis interaktiv forskningsstrategi. Det innebär att jag i delar av forskningsstudien arbetade tillsammans med de informanter och lärare som jag samtidigt inhämtade empiri från. En sådan forskningsstrategi kan leda till svårigheter att upprätthålla distansen mellan forskaren och den studerade praktiken. En svårighet är att forskningsprocessen och, i detta fall, den studerade utvärderingsinsatsen kan flyta ihop. I beslutet om utvärderingsinsats var det tydligt skrivet att utvärderingsprocessen skulle drivas av de utbildningsansvariga och att min roll var som pedagogiskt stöd till dem. Risken var ändå uppenbar att jag skulle kunna påverka utvärderingsarbetet som ytterligare en intressent (Karlsson, 1996). I backspegeln ser jag ett tillfälle när det hände. Det var i samband med den första grova kategoriseringen av intressenternas frågor och berättelser. På mitt förslag användes ramfaktorteori för att göra kategoriseringen. Kategoriseringen gjordes av mig tillsammans med några av de utbildningsansvariga. Dessa första resultat fick betydelse för den fortsatta utvärderingsprocessen.

Jag var dock noga med att från första början inte vara den som drev utvärderingsarbetet framåt eftersom en del i studien var att se hur dialogen med intressenterna kom till nytta i förändringsarbetet. Förslag om innehåll i möten och aktiviteter, tolkningar av information, beslut om utvärderingar och beslut om förändringsinsatser skulle göras av de

utbildningsansvariga. Till en början fungerade det bra men allteftersom kom nya personer in i gruppen av utbildningsansvariga samtidigt som de hade mycket knappt med tid för sitt uppdrag parallellt med sina arbeten som lärare, forskare och läkare. Konkret innebar det att jag med jämna mellanrum fick påtala det initiala beslutet och min roll i processen. I slutet av studien uppstod dock en situation där några av de utbildningsansvariga med skärpa ifrågasatte det de uppfattade som min passiva hållning där jag inte var den som drev utvärderingsarbetet. Diskussionen utmynnade i en överenskommelse om att fortsätta som planerat.

Redan vid presentationen av resultaten från de första intervjuerna med intressenterna visade sig dessutom ett återkommande mönster. På de punkter där intressenternas berättelser eller frågor utmanade de utbildningsansvariga försökte några av dem initialt skjuta över tolknings- och beslutsansvar på den närvarande pedagogiska "experten" - som var jag. De ville att jag skulle tala om vad som var rätt tolkning och hur en eventuell brist skulle åtgärdas. Min respons var att inleda ett samtal om resultaten, hur de kunde tolkas (av dem) och vad de innebar för utbildningen. Detta reaktionsmönster återkom senare när resultaten från utvärderingarna presenterades. Denna, oftast snabba, överlämningsreaktion visade att det i resultaten fanns information som överraskade och ifrågasattes men också att alla inte hade en vana av att tillsammans med kollegor diskutera pedagogiska frågeställningar.

Läkarutbildningen är en utbildning utpräglad uppbyggd kring ämnesexperter, något som identifierades som ett problem av utbildningsens inre intressenter (student, lärare och klinisk handledare). Den som är bäst på ett ämne är också den som undervisar i det. Det har gett upphov till en ämnesuppdelad utbildning där lärare sällan diskuterar pedagogiska frågor med kollegor från andra ämnen. Det man inte klarar själv anlitar man andra ämnesexperter till. Det naturliga var alltså att lämna över det man uppfattade som pedagogiska frågor till en pedagogisk expert. Inte minst för att det skulle effektivisera processen och ge möjlighet till att snabbt ta rätt beslut. Bland de utbildningsansvariga fanns dock lärare som både ville och synbart tog ansvar för att få igång gemensamma samtal. Utan deras aktiva agerande hade det förmodligen blivit mycket svårt att engagera merparten av de utbildningsansvariga i utvärderingsinsatsen.

Fördelen med dessa ifrågasättanden av min roll i den studerade processen var att frågorna öppet kom upp på bordet och kunde diskuteras igenom. Som forskare fick jag möjlighet att tydligt och hörbart i det

sammanhang jag studerade ta ställning för min forskarroll. Diskussionerna genomfördes öppet och engagerat i en process som uppenbart var av värde för de utbildningsansvariga. De var måna om att föra utvärderingsarbetet vidare. I efterhand kan jag se det som att även min roll i processen kom att inkluderas i de deliberativa samtalen. Allt var möjligt att granska, tolka, ompröva och förändra vilket var en utmaning för mig men också en bild av kvaliteten i samtalen.

Frågan om hur resultaten från denna kvalitativa fallstudie kan bidra med någon form av kunskap utanför det studerade vill jag besvara med utgångspunkt i det valda sociokulturella perspektivet. Studien i sin helhet ger möjligheten att med denna text som utgångspunkt mötas i kollektiva deliberativa samtal där förgivettaganden ifrågasätts och nya överenskommelser blir möjliga. Resultaten är inte instrumentellt och direkt användbara, i linje med ett produkt-normativt spår, utan erbjuder en sammanhangsförankrad berättelse, en text att kollektivt tolka och samtala kring som kan bidra till lärande och förändring.

Slutsatser

I detta avslutande kapitel presenteras slutsatserna från studien samt resultatens betydelse för utvärdering som en pedagogisk praktik och för fortsatt forskning.

Avhandlingens bidrag till pedagogisk forskning

Den studie som här presenterats följer ett spår av svensk pedagogisk utvärderingsforskning. Den initiala inspirationen och perspektiven har färgats av arbeten gjorda av bland annat Franke och Lundgren (1982) samt Karlsson (1996). Samtidigt är det studerade sammanhanget ett annat än det de studerade i sina ursprungliga arbeten. Den teoretiska genomgången visade att deras arbeten ingår i ett snabbt växande internationellt fält av utvärderings-forskning där frågor om utvärdering i högre utbildning och konsekvenserna av den rådande internationella kvalitetsdiskursen har belysts i ett flertal studier. Fortfarande är dock mycket obeforskat och behovet av pedagogisk utvärderingsforskning stort. Vi vet till exempel alltför litet om hur all den utvärderingsverksamhet som pågår inom högre utbildning bidrar till, eller förhindrar, bättre undervisning och hur sådan skall definieras. Vi vet inte heller mycket om, och i så fall hur utvärderingsverksamheten bidrar till lärares kompetensutveckling och studenters lärande.

Som tidigare nämnts är förändring av utbildning en mångfacetterad verksamhet. I denna studie har intresset riktats mot några av de facetter som forskningen tidigare visat är av betydelse för genuin utbildningsförändring. Det finns ett antal facetter som bör beaktas i utvärderingar med formativt syfte. Att det är en distinkt skillnad i teoretiska utgångspunkter och perspektiv mellan summativa resultatfokuserade utvärderingar och formativa förståelseinriktade är på intet sätt ny kunskap men förhoppningsvis kan det faktum att det igen synliggörs bidra till samtalen om, och de praktiska preciseringarna av, vem som skall ha nytta av en utvärdering. Den nuvarande situationen där utvärdering som verksamhet kidnappats av den industriellt präglade kvalitetsdiskursen bidrar till både metodologisk enfald och bristande vetenskaplighet. De av Dahler-Larsen beskrivna populäriserade utvärderingarna går alltför många ärenden vilket skapar spänningar, konstituerande effekter och döljer vad som egentligen sker (Dahler-Larsen, 2006).

En annan facett där denna studie kan bidra med kunskap är i frågan om vilken kunskap som behövs för att utveckla högre utbildning idag.

Resultaten från fallstudien visar att utvärderingsmodellen framförallt erbjuder en innehållslig kvalitet. Kunskapstillskottet för den studerade utbildningen var långt större än det de resultatfokuserade och alltmer effektiviserade nationella program- och ämnesgranskningarna erbjuder. Studien visade också att det var många intressenter som hade både insiktsfulla frågor och viktig kunskap att bidra med. Den visade dessutom att intressenterna själva satte värde på alla de frågor och den kunskap som blev synlig. De erbjöds möjligheten att bidra i en utbildning som var av intresse för dem. I en marknadsutsatt högre utbildning är de utbildningsansvariga dessutom beroende av att kunna svara på många intressenters frågor och behov men de utvärderingar som nu styr utvecklingen representerar bara en begränsad del av det fält där en utbildning skall skapa sig en identitet. Risken med det är en utveckling åt fel håll men också att möjligheterna till variation och profilering stryps av ett fåtal grindvakter eller en dominant utvärderare.

I resultaten visade sig också en facett jag inte funnit i någon annan studie. I dialogen mellan intressenterna visade sig en kvalitativ skillnad som har betydelse för kvaliteten i informationen, engagemanget i processen och för kvaliteten i den kollektiva dialogen. Intressenterna från de nationella organisationerna deltog i utvärderingen med det enkelriktade syftet att påverka förändring. Det kom att begränsa deras informationsbidrag och förhindra den andra lärandeloop (Argyris, 1978) som utvärderingsstrategin gjorde möjlig. De övriga intressenterna hade en transformativ målsättning där de var intresserade av att delta i en praktikgemenskap för att själva få ny kunskap, bli delaktiga i ett kollektivt samtal och bidra till förändring. Deras bidrag och den process de bidrog till kom att inte bara bidra till utbildningsförändring utan också till förändrade perspektiv hos intressenterna. Processen möjliggjorde både inre och yttre förändringar. Detta praktikförankrade möte mellan olika perspektiv i en anda av att lyssna, bidra och förstå är värt att beakta i utvärderingssammanhang där man utgår från att peer-reviewförfarande alltid är av godo.

Resultaten från denna studie aktualiserar också en annan facett; processer till stöd för förändring. Analysen visade att den lokalt ägda och drivna processen möjliggjorde en mängd parallella processer och många förändringsdrivare. Genom att uppfattas som ett eget ansvar bemyndigades de utbildningsansvariga och lärarna att driva såväl utvärderings- som förändringsprocess. Istället för att vänta på någon annans signaler, direktiv eller krav kunde de i en kollektiv och deliberativ process använda sina professionella redskap, det utforskande samtalet och kritisk, kreativ granskning (enlightenment, Barnett, 2000) för att ta sig vidare i förändringsarbetet. Processen var inte alls smidig, snabb och

hierarkiskt ordnad som kvalitetsdiskursen föreskriver och det är viktigt att beakta då man utvärderar för att stödja förändring eller för att studera förändring. För att denna typ av systematiskt intressentengagerande lokalt utvärderingsarbete skall vara långsiktigt intressant krävs dock att man utvecklar smidigare former för dialogen. En annan grundläggande förutsättning för mer varierade utvärderings- och utvecklingsinsatser i högre utbildning är att de utbildningsansvariga får ett större professionellt ansvar för processerna. Lokala initiativ riskerar, som Mashood (2011) beskrivit, att utkonkurreras av nationella utvärderings-system. I valet mellan att ägna mycket tid till lokala frågor och gemensamt lärande som kanske inte efterfrågas av en hårt reglerad granskande instans är det politiskt säkrare att låta några få personer fokusera på de nationella granskningsprocesserna

Fortsatt forskning

Resultaten från denna studie har i god vetenskaplig ordning förmodligen bidragit med fler frågor än svar. En första reflektion är att det behövs mer utvärderingsforskning som utgår från pedagogiska perspektiv. Resultaten i studien synliggör den starka kopplingen mellan utvärdering, förändring och lärande men resultaten visar också på behovet av mer kunskap om de processer som studerats. Ett exempel är att närmare studera vad den befintliga utvärderingspraktiken, både den nationella och den lokala, har för konstitutiva och andra effekter på högskolelärnarnas undervisningsarbete, deras syn på utbildningsförändring och den professionella lärarrollen. En annan fråga som aktualiserats är vilka röster och influenser som påverkar det ensidigt resultatfokuserade utvärderingsperspektivet på policynivå. Vilka intressenter får vara med och bidra till högre utbildnings framtid och utveckling? Vilka skulle vilja få vara med i den processen – och vad skulle de kunna bidra med?

I denna studie har utvärderarrollen hanterats på ett sätt som i de flesta sammanhang betraktas otraditionellt och kanske oprofessionellt. Att inte förlita sig på en traditionell utvärderarroll har sina fördelar och nackdelar men det skulle vara intressant att närmare studera hur en utvärderarroll i en utvärderingsinsats liknande den studerade kan utformas för att skapa så bra förutsättningar som möjligt för dialog och förändring. Ett sista förslag är att närmare undersöka om och i så fall hur den rådande utvärderingspraktiken leder till bättre undervisning och stöd för studenternas lärande. Det är min förhoppning att jag tillsammans med andra forskare skall få möjlighet att bidra i dessa frågor angelägna för en högre utbildning i kontinuerlig förändring.

Efterord

Avhandlingsarbete kan också liknas med en dans. En dans med många personer som utifrån sina respektive perspektiv bidrar med kloka frågor, kritisk analys, alternativa synsätt, uppmuntran och inspiration. Under mitt arbete med studien har jag mött personer som fått mig att tänka om, tänka nytt och framförallt ta några viktiga kliv till i min förståelse av det jag studerade. Min tacksamhet är stor, likaså glädjen över att ha fått ta en svängom med er i dansen.

Avhandlingen inleddes med att Leif Lindberg frågade mig om jag skulle kunna tänka mig att påbörja forskarutbildningen i pedagogik. Med allvar frågade han mig om jag visste vad det innebar att påbörja en forskarutbildning. Som första högskolestuderande i min familj hade jag såklart ingen aning men det höll jag för mig själv. Med min bok-, läs- och kunskapspassion satt jag mitt emot honom och tänkte att han inte har en aning om vilket paradiset han erbjuder mig. Vi kom att inleda en dans där våra olika perspektiv skulle ge upphov i många utmaningar och nya upptäckter. Kanske främst för mig. När Agneta Hult kom in i processen fick samtalen ännu fler vinklingar och nya djup. Utan de återkommande danstureorna med er hade mitt avhandlingsarbete blivit både torftigt och enögt.

Christina Segerholms insats som andreläsare var ovärderlig. Du fick mig att se mitt eget arbete, min avhandlingstext och mina egna tankar med nya ögon. Under slutseminariet fick jag uppleva det jag vill beskriva som Argyris andra lärandeloop. Det gav mig den extra energi och lust som behövdes för det avslutande skrivandet.

Stort tack också till de utbildningsansvariga, alla lärare och de intressenter jag mötte under fallstudien. Ni gjorde studien möjlig och delade generöst med er av era tankar, berättelser, farhågor och utbildningsambitioner. Av er har jag lärt mycket om de svårigheter och möjligheter man möter när man vill utvärdera för att utveckla en högskoleutbildning. Jag önskar er all lycka i ert fortsatta arbete.

Under arbetet med att tolka och förstå den inhämtade empirin har jag mött många spännande forskare. Jag vill rikta ett särskilt tack till Peter Dahler-Larsen (Syddansk universitet) och Thomas Schwandt (University of Illinois at Urbana Champaign) som genomförde en workshop för doktorander där jag tillsammans med andra utvärderingsnördar ställde massor av frågor och fick lika många tillbaka. Vid ett antal tillfällen har

jag haft förmånen att få lyssna till och samtala med Jennifer Greene (University of Illinois at Urbana Champaign). Mina kunskaper om utvärdering har också praktiskt utvecklats i kontakter med Björn Stensaker (Universitet i Oslo) och Denise Chalmers (The University of Western Australia).

Mina seminarieledare och doktorandkollegor i doktorandseminariet har följt mig i dansen med både intresse, läsbara kommentarer och uppmuntran. Seminariet har gett mig inblick i många olika forskningsprojekt och andra forskares vedermödor utan vilka jag varit en mycket sämre forskare. Tack Britt-Marie Berge, Kim Wickman, Inger Eliasson, Karin Franzén, Ann-Louise Bäcktorp, Gun Berglund, Erika Björklund, Kerstin Holmlund, Torbjörn Lindmark, Anders Bek, Ola Lindberg, Anna Tegström och alldeles på sluttampen Anna Aggestål, Monica Diehl och Eva-Lena Lindster Norberg.

Mina möjligheter att så envist ägna mig åt utvärderingsforskning skulle inte ha varit desamma utan stöd och uthållig uppmuntran från mina kollegor på Universitetspedagogiskt centrum. Stort tack Sven B Eriksson och Katarina Winka för att ni utövat så klokt ledarskap. Tack Maria Wester för att du korrekturläste mitt avhandlingsmanus och bidrog till att det blev läsbart. Jag tror att min kommaterings- och citatteckensjuka har botats. Kanske. Utan Claire Englunds språkgranskning hade de engelska textpartierna förmodligen varit ett underlag för halsbrytande språkkomik. Ett varmt tack till alla på UPC för att ni är precis de arbetskamrater jag vill ha och för att ni gör det lätt att gå till jobbet.

Under slutfasen av avhandlingsarbetet har jag haft proffsig stöd av Ann-Marie Smeds. Du har varit lugnet i något som stundvis kännts ganska blåsigt. Stort tack också till Minna Oscarsson, Mikael Kohkoinen och Hans Karlsson på Print & Media för att ni vänligt och skickligt tog mig genom det sista nålsögat.

Inget av allt detta hade varit möjligt utan mina föräldrar som gett mig lärdomslust och varit stora förebilder. Ni om några har övertygat mig om att vill man så kan man. Tack också allra käraste syster Maria för att du alltid finns där med din torra humor. Till min älskade Dan, Joel, Camilla och Cecilia vill jag bara säga; tack för att ni gör mitt liv spännande, kärleksfullt och tryggt. Jag ger er all min kärlek.

Umeå april 2013

Mona Fjellström

Summary

The overall aim of this thesis is to explore how evaluation can support higher education (HE) development. The study address the increasingly ritualized and instrumental evaluation strategies, initiated mainly from above, that have resulted in a lack of consideration of what is needed if evaluation is truly to support the development of HE. The point of departure for this research is change in HE and evaluation as support for educational change. The present use of evaluation machines (Dahler-Larsen, 2012b) and the implications of a HE characterized by a quality discourse are discussed in relation to the distinctive features of HE development.

One consequence of the goal oriented evaluation concept influenced by a governing rationale is that teachers are alienated from the evaluative processes and consequently the development of HE. Another consequence is the state acting through the Swedish National Agency for Higher Education by controlling the evaluative process and defining the criteria for evaluation and good quality, gains considerable influence on HE development. This influence is at the expense of less powerful stakeholders such as employers, professional associations and their individual members.

In the landscape of a decentralized Swedish HE with increasing calls for cost-effectiveness, transparency and flexibility, the institutions are confronted by a multitude of challenges. The strong post-war contract between the state and HE has been replaced with uncertainty, unpredictability and fickleness (Barnett, 2000). Instead of receiving legitimacy from the state, a considerable part of the definition of legitimacy or identity now lies in the hands of several stakeholders. This can, with a neo-institutional constructivist approach, be perceived as an opportunity for the organization to raise questions about organizational identity; “Who are we?”, “What are we doing?” or “Who do we want to be?” (Johansson, 2002, 143).

With the neo-institutional constructivist approach, organizational change in HE is understood as translation (Czarniawska & Sevón, 1996; Latour, 1986). Fullan emphasizes that change in education is a process of reculturing more than restructuring (Fullan, 2007). Translation or reculturing is an active process of learning where the actors (teachers) come to change their beliefs and actions. It is also a continuously ongoing process without a start or a finish. Change and the construction of

identity is a process of action, learning and language where the actors need to have the power to interpret, alter, add and reject ideas. In line with this Barnett calls attention to the need for a strategy that constitutes the core of HE; creativity accompanied by critique (Barnett, 2000).

The case study conducted explores a five year participative and deliberative stakeholder evaluation that was employed as a strategy to support the development of an undergraduate medical programme at a Swedish university. Based on a social constructivist perspective of evaluation (Elliott & Kushner, 2007) and educational change (Fullan, 2007) three key concepts were chosen: evaluation - as a context sensitive process with the purpose to understand and assess the value of education, participation (Whitmore, 1998) and deliberation (Gutman & Thompson, 2004).

Specific research questions were: what are the stakeholders' expectations and views regarding the programme? How does the dialogue challenge the stakeholder's views on the education and the profession? How does the information collected contribute to educational change? Does the chosen evaluation model contribute to participation in the development, and if so how? Empirical data was gathered through a literature review, interviews with ten stakeholders, logbook notes from the evaluation and development process and lastly evaluations conducted of the study programme. Several methods of qualitative analysis were used.

The thesis rests on a collection of four articles. The first article (in Swedish) discusses present evaluation strategies in HE from a critical stance. The aim is to answer two questions; how can evaluation support educational change? By and for whom shall educational evaluations be conducted? The second article (in English) focuses on information received from the participative stakeholder evaluation strategy applied in the case study and reflects on the process of evaluation as a dialogue for learning. The third article (in English) describes and discusses the influence of the evaluation strategy. The frame of analysis is Mark and Henry's (2004; Kirkhart, 2000) model of how to examine and describe the influence of evaluation. In the fourth article (in English) the qualitative analysis focusses on the participants' experience of participation, how the evaluation strategy enabled participation in the developmental work and the benefits of the participation. Special attention was given to aspects such as the individual teachers' opportunity to learn by heuristics and collaborative elaboration and the creation of common grounds for new policies and actions of change.

The results show that the practice-near and language sensitive process supported the creation of a community of practice promoting dialogue, critical enquiry, educational conversations and enlightenment. By highlighting the complexity of educational work and the expectations of the medical profession, the evaluation strategy studied contributed to the creation of a qualified and nuanced development process. It also illuminated an evaluation process that is more associated with learning than quality enhancement and the deliberative value of engaging in evaluative practice and meeting voices not previously heard. The commitment to cooperation, dialogue and enlightenment was, however, constantly threatened by a higher education culture that is increasingly characterized by productivity and efficiency.

The analysis suggests that the complex context of higher education calls for more varied evaluation strategies characterized by holistic perspectives, enlightenment and local ownership. Instead of focusing on objectives-oriented, normative and restrictive evaluation used as a steering tool from a distance, perspectives of understanding-oriented intuitive and context anchored evaluations have to come to the fore (Franke-Wikberg & Lundgren, 1982). Evaluations that provide answers to crucial questions are a prerequisite for change in higher education. Giving teachers responsibility for the process should develop both their ability to conduct educational evaluations and to work with educational development and ultimately facilitate definitions of educational quality specific to education.

Referenser

- Alkin, M. C. (2004) (red) *Evaluation roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks: Sage
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsteori och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Austin, A. E. (2012) Challenges and visions for higher education in a complex world: commentary on Barnett and Barrie. *Higher Education Research & Development* 31(1), 57-64.
- Bamber, V. & Anderson, S. (2011) Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development* 17(1), 5-18.
- Barnett, R. (1994) Power, Enlightenment and Quality Evaluation. *European Journal of Education* 29(2), 165-179.
- Barnett, R. (2000) *Realizing the University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bauer, M., Askling, B., Gerard Marton, S. & Marton, F. (1999) *Transforming Universities. Higher Education Policy Series 48*, London: Jessica Kingsly Publishers.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001) *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bexell, G. & Stark, A. m fl. (2008) Statens utvärdering av lärosätena oduglig. *DN Debatt 2008-11-11*. Stockholm: Dagens Nyheter.
- Biott, C. & Cook, T. (2000) Local Evaluation in a National Early Years Excellence Centres Pilot Programme. *Evaluation* 6(4), 399-413.
- Blomquist, C. (1996) *I marknadens namn. Mångtydiga reformer i svenska kommuner*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.

Blossing, U. (2001) *Praktiserad skolförbättring*. Akademisk avhandling. *Karlstad University studies 2000:23*. Karlstads universitet: Institutionen för Pedagogiska studier.

Blossing, U. (2003) *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Clarke, J. (2004) *Changing Welfare, Changing States*. London: Sage.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. London: Routledge.

Cronbach, L. J. (1982) *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Czarniawska, B. & Sevón, G. (red) (1996) *Translating Organizational Change*. Berlin: de Gruyter.

Czarniawska, B. (2004) *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.

Cousin, G. (2009) *Researching Learning in Higher Education*. New York: Routledge.

D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005) *Improving teaching and learning: A whole institution approach*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001) *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahler-Larsen, P. (2006) Evaluation after disenchantment? Five issues shaping the role of evaluation in society. I Shaw, I. F., Green, J. C. & Mark, M. M. (red) *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage.

Dahler-Larsen, P. (2012a) Constitutive effects as a social accomplishment: A qualitative study of the political in testing. *Education Inquiry* 3(2), 171-186.

Dahler-Larsen, P. (2012b) *The evaluation society*. Stanford: Stanford University Press.

Davies, P., Newcomer, K. & Soydan, H. (2006) Government as structural context for evaluation. I Shaw, I. F., Green, J. C. & Mark, M. M. (red) *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage.

David, M. (2002) Problems of participation. *International Journal of Social Research Methodology* 5(1), 11-17.

Elliot, J. & Kushner, S. (2007) The need for a manifesto for educational programme evaluation. *Cambridge Journal of Education* 37(3), 321-336.

Engebretsen, E., Heggen, K. & Eilertsen, H. A. (2012) Accreditation and Power: A discourse Analysis of a New Regime of Governance in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(4), 401-417.

Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.

Englund, T. (2004) Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I Premfors, R. & Roth, K. (red) *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

ENQA (2012) *Swedish National Agency for Higher Education: Review of ENQA Membership*. Rapport. Hämtad 2013-03-01 på: www.hsv.se/kvalitet

Fanghanel, J. & Trowler, P. (2008) Exploring Academic Identities and Practicies in a Competitive Enhancement Context: a UK-based case study. *European Journal of Education* 43(3), 301-313.

Fjellström, M. (2007) Utvärdering som stöd för förändring av högre utbildning – ett behov av nya strategier. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift, Läsrums, artikel 2007:1.

Fjellström, M. (2008a) A learner focused evaluation strategy: developing medical education through a deliberative dialogue with stakeholders. *Evaluation* 14(1), 91-106.

Fjellström, M. (2008b) The influence of evaluation in higher education: curriculum development through a deliberative responsive dialogue with stakeholders. *Evaluation Journal of Australasia* 7(2), 25-30.

Franke-Wikberg, S. & Johansson, M. (1975) *Utvärdering av undervisning. En problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå*. Akademisk avhandling. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.

Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1982) *Att värdera utbildning. Del 1*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Franke, R. & Nitzler, R. (2008) *Att kvalitetssäkra högre utbildning: en utvecklande resa från Umeå till Bologna*. Lund: Studentlitteratur.

Fullan, M. (2007) *The new meaning of educational change*. Fourth edition. London: Routledge.

Geertz, C. (1973) *The Interpretations of cultures*. New York: Basic Books.

Gray, J., Croxford, L., Strömbæk Pedersen, C., Rinne, R., Silmäri-Salo, S., Simola, H. & Mäkinen-Streng, M. (2011) Teachers' perceptions of quality assurance and evaluation. I Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (red) *Fabricating Quality in Education*. London: Routledge.

Greene, J. C. (2002) *EES 2002 Dialogue: Evaluation as Education*. Sevilla: Paper presenterat på European Evaluation Society Conference 2002.

Greene, J. C. (2006) Evaluation, democracy and social change. I Shaw, I., Greene, J. & Mark, M. (red) *The Sage Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.

Gutmann, A. & Thompson, D. (2004) *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.

Hall, P. (2006) "Kvalitetsarbete" är inte utvärdering utan maktutövning. Debatt. *Universitetsläraren*, 17/2006. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund.

Hall, P. (2007) Kvalitetssäkring byråkratiserar. Debatt. *Universitetsläraren*, 1/2007. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund.

Hay, C. (2006) Constructivist Institutionalism. I Rhodes, R., Binder, S. & Rockman, B. (red) *The Oxford Handbook of Political Institutions*. Oxford: Oxford University Press.

House, E. (1978) Assumptions underlying evaluation models. *Educational researcher* 7(4), 3-12.

House, E. & Howe, K. R. (1999) *Values in evaluation and social research*. London: Sage.

Högskoleverket (1996) The National Quality Audit of Higher Education in Sweden. *Rapportserie 1996:10 R*. Stockholm: Högskoleverket.

Högskoleverket (1997) Läkarutbildningen i Sverige – hur bra är den? *Rapportserie 1997:27 R*. Stockholm: Högskoleverket.

Högskoleverket (2002) Metautvärdering av högskoleverkets modell för kvalitetsbedömning av högre utbildning. *Rapportserie 2002:20 R*. Stockholm: Högskoleverket.

Högskoleverket (2012) Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014. *Rapportserie 2012:4 R*. Stockholm: Högskoleverket.

Illeris, K. (2011) A comprehensive understanding of human learning. I Illeris, K. (red) *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.

Johansson, R. (2002) *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, O. (1995) *Att utvärdera – mot vad? Om kriterieproblemet vid intressentutvärdering*. Stockholm: HLS Förlag.

Karlsson, O. (2009) *Lärande utvärdering genom följeforskning*. Lund: Studentlitteratur.

Kim, L. (2009) Endast lärosätena själva kan ansvara för utbildningens kvalitet. Debatt. *Universitetsläraren* 7/2009. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund.

King, J. (2004) Tikun Olam. The Roots of Participatory Evaluation. I Alkin, M. (red) *Evaluation roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks: Sage.

Kirkhart, K. (2000) Reconceptualizing evaluation use: an integrated theory of influence. I Caracelli, V. & Preskill, H. (red) *The expanding scope of evaluation use: new directions for evaluation*, no. 88. San Francisco: Jossey Bass.

Kvale, S. (1995) To validate is to question. I Kvale, S. (red) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur

Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kwiek, M. (2005) The University and the State in a Global Age: renegotiating the traditional social contract. *European Educational Research Journal*, 4(4), 324-341.

Latour, B. (1986) The Powers of Association. I Law, J. (red) *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* London: Routledge & Kegan Paul Publishers.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1992) *Learning as participation in communities of Practice*. San Francisco: Paper presenterat på American Evaluation Research Association Conference 2002.

Lawn, M., Rinne, R. & Grek, S. (2011) Changing spatial and social relations in education in Europe. I Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (red) *Fabricating Quality in Education*. London: Routledge.

Lewis, J. (2001) Reflections on Evaluation in Practice. *Evaluation* 7(3), 387-394.

Lindberg, L. & Wikander, L. (1990) Intressenterna om P-linjen, *Arbetsrapport nr 147*. Uppsala Universitet: Pedagogiska institutionen.

Lindberg-Sand, Å. (2011) *Koloss på lerfötter? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Rapport. Lunds universitet: Centre for Educational Development.

Lundgren, U. P. (1972) *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lundmark, A. & Sjölund, M. (2012) Håller utvärderingsmetoden tillräcklig kvalitet? *Rapport, UVF 2012/2051*. Uppsala universitet: Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

Lyotard, J. F. (1984) *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

MacDonald, B. and Parlett, M. (1973) Re-thinking evaluation. Notes from the Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education* 3(2), 74–82.

Mahsood, S. (2011) Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(6), 761-772.

March, J. & Olsen, J. (1984) The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *The American Political Science Review* 78, 734-749.

Mark, M. M. & Henry, G. T. (2004) The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35–57.

Milberg, P. (2006) Reflektioner kring en HSV-utvärdering. Debatt. *Universitetsläraren*, 13/2006. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund.

Nevo, D. (2006) Evaluation in Education. I Shaw, I., Greene, J. & Mark, M. (red) *The Sage Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

Nilsson, K-A. & Whalén, S. (2000) Institutional Response to the Swedish Model of Quality Assurance. *Quality in higher Education* 6(1), 7-18.

Ozga, J., Simola, H., Varjo, J., Segerholm, C. & Pitkänen, H. (2011) Central-local relations of governance. I Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (red) *Fabricating Quality in Education*. London: Routledge.

Premfors, R. & Roth, K. (2004) (red) *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Proposition 1988/89: 65. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Proposition 1992/93:1. Om universitet och högskolor - frihet för kvalitet. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Proposition 1992/93:169, Högre utbildning för ökad kompetens. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Proposition 1993/94:177, Utbildning och forskning. Kvalitet och konkurrenskraft. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Proposition 1999/2000: 28. Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Proposition 2001/2:15. Den öppna högskolan. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Proposition 2004/05:162. Ny värld – ny högskola. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Proposition 2009/10:139. Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Radnitzky, G. (1970) *Contemporary Schools of Metascience. Vol I-II.* Göteborg: Akademiförlaget.

Rombach, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995) (red) *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor.* Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.

Ryan, K. E. & DeStefano, L. (2000) *Evaluation as a Democratic Process: Promoting inclusion, dialogue and deliberation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Samuelsson, M. (2013) Utvärdering: Bättre med mer inriktning på utveckling än kontroll. *Universitetsläraren*, 1/2013. Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund.

Scherp, H-Å. (2001). *Problembaserad skolutveckling och den lärandeorienterade organisationen.* Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.

Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2007) *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande. Akademisk avhandling. Karlstad University Studies 2007:3*. Karlstads Universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.

Schwandt, T. A. (2009) *Globalization Influences on the Western Evaluation Imaginary*. I Ryan, K. E. & Cousins, B. J. (red) *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

Scriven, M. (1967) *The methodology of evaluation*. I Stake, R. E. (red) *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation No.1*. Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (2004) *Reflections*. I Alkin, M, C. (red) *Evaluation roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks: Sage.

Segerholm, C. (2002) *National Evaluations as governing instruments: how do they govern?* *Evaluation*, 7(4), 427-438.

Segerholm, C. & Åström, E. (2004) *Evaluation and the hidden curriculum. Exploring evaluation effects in educational practice*. Berlin: Paper presenterat på European Evaluation Society Conference 2004.

Segerholm, C. (2007) *New public management and evaluation under decentralizing regimes in education*. *Advances in Program Evaluation*, vol 10, 129-138.

Shaw, I., Greene, J. & Mark, M. (2006) *The Sage Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

SOU 1992:1. Frihet, ansvar, kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

SOU 1993:102. Kvalitet och dynamik. Förslag från Resursberedningen rörande statsmakternas resurstilldelning till grundläggande högskoleutbildning samt forskning och forskarutbildning. Delbetänkande. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

SOU 2007:81. Resurser för kvalitet. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

SOU 2008:118. Styra och ställa – förslag till effektivare statsförvaltning. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

SOU 2009:94. Att nå ut och ändå fram. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet.

Staessens, (1993) Professional relationships among teachers as a core component of school culture. I Kieviet, K. F. & Vandenberghe, R. (red) *School culture, school improvement and teacher development*. Leiden: DSWO Press, Leiden University.

Stake, R. E. (1967) The countenance of educational education. *Teachers College Record* 68, 523-540.

Stake, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

Stake, R. E. (2004) Stake and responsive evaluation. I Alkin, M, C. (red) *Evaluation roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks: Sage.

Stensaker, B. (1999) External quality auditing in Sweden: are departments affected? *HigherEducation Quarterly* 53(4), 353–368.

Stensaker, B. (2007) Impact of quality processes. I Embedding quality culture in higher education, *EUA case studies 2007*. Bryssel: European University Association.

Stensaker, B. (2008) Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education* 14 (1), 3-13.

Svenska Akademiens Ordlista. (2006) Trettonde upplagan. Stockholm: Svenska Akademien.

Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P-E. & Widegren, Ö. (red) (2002) *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Tholin, J. (2006) Hemmablind utvärdering av högskolan. Debatt. *Göteborgs-Posten, 2006-11-13*.

Tolofari, S. (2005) New public management and education. *Policy Futures in Education* 3(1), 75-89.

Trowler, P. R. (1998) *Academics responding to change. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. London: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

UPU (1970) *Den akademiska undervisningen, Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU VII) 1970*. Stockholm: Universitetskanslersämberet.

Vedung, E. (2009) *Utvärdering I politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Vedung, E. (2010) Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation* 16 (3), 263-277.

Vetenskapsrådet. (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wahlén, S. (2004) Does national Quality monitoring make a difference? *Quality in Higher Education* 10(2), 139-147.

Weiss, C. H. (1986) The Circuitry of Enlightenment. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization* 8(2), 274-281.

Weiss, C. H. (1998) *Evaluation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Weiss, C. H. (1999) The Interface between Evaluation and Public Policy, *Evaluation* 5(4), 468-486.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Harvard University Press.

Whitmore, E. (red) (1998) Understanding and practicing participatory evaluation. San Francisco: *New Directions for Evaluation nr 80*, Jossey-Bass Publishers.

World Medical Association (1964/2008) *Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. Senast reviderad vid WMA General Assembly, Seoul 2008.

Yin, R. K. (2003) *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE FÖR INTERVJUER MED INTRESSENTER

Intervjuomgång 1

Grundfrågeställning till samtliga intressenter:

1. Vad skulle du vilja veta vid en utvärdering av läkarutbildningen?
2. Varför är den frågan viktig?
3. Vilken fråga är den allra viktigaste?

Kompletterande frågeställningar:

1. Vad tycker du är viktigt i din kontakt med läkare? - till patient
2. Vilken erfarenhet har du av att arbeta med läkare? – till medarbetare
3. Hur uppfattar du medicine studerande som doktorander? – till forskarutbildare
4. Hur ser du på läkaryrket i framtiden? – till samtliga
5. Vilken är din bild av läkarutbildningen idag? – till lärare, studenter, klinisk handledare, Högskoleverket, Sveriges Läkarförbund och Socialstyrelsen
6. Vad är, enligt dig, orsaken till förändringen av utbildningsplanen? – till lärare, studenter, klinisk handledare
7. Vad tycker du är viktigt att tänka på i den framtida läkarutbildningen? – till samtliga

Intervjuomgång 2

Frågeställningar till samtliga intressenter:

1. Vad tänker du om de frågor/berättelser som kom fram i förra intervjuomgången?
2. Vilka frågor fann du mest intressant?
3. Var det någon fråga du tyckte var oväntad eller överraskande – varför?

4. Har du fått svar på det du ville veta?
5. Har det dykt upp någon ny fråga med anledning av det du fått veta?
6. Vilka är dina tankar om läkarutbildning idag?

AKADEMISKA AVHANDLINGAR

vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

1. Backman, Jarl. *Preferensbedömningar av ljudintensitet. En jämförelse mellan sensoriska och preferentiella bedömningstyper.* 1971.
2. Johansson, Egil. *En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845-1873.* 1972.
3. Marklund, Gustaf. *Experimental Studies on Performance and Perceptual problems in Physical Work.* 1972.
4. Wedman, Ingemar. *Mätproblem i norm- och kriterierelaterade prov. Några analyser och försök med tonvikt på reliabilitets- och diskriminationsmått.* 1973.
5. Egerbladh, Thor. *Grupparbetsinskolning. Empiriska undersökningar och ett undervisningsteoretiskt bidrag.* 1974.
6. Franke-Wikberg, Sigbrit & Johansson, Martin. *Utvärdering av undervisningen problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå.* 1975.
7. Jansson, Sven. *Undervisningsmål som utgångspunkt vid konstruktion av målrelaterade prov. Några teoretiska och empiriska problem.* 1975.
8. Nordlund, Gerhard. *Prognos av framgång i gymnasieskolan. Metod och empiriska resultat.* 1975.
9. Johansson, Henning. *Samerna och sameundervisningen i Sverige.* 1977.
10. Sparrman, Karl Johan. *Folkhögskolor med profil. Rörelsekaraktären hos svenska folkhögskolor med anknytning till kristna samfund.* 1978.
11. Råberg, Annagreta. *Glesbygdsbarn i Västerbotten.* 1979.
12. Nilsson, Ingvar. *Test-Wiseness och provkonstruktion. Några studier med tonvikt på effekter av instruktionen och uppgifternas utformning på svarsbeteendet.* 1979.
13. Rönmark, Walter & Wikström, Joel. *Tvåspråkighet i Tornedalen. Sammanfattning och diskussion.* 1980.
14. Henriksson, Widar. *Effekter av övning och instruktion för testprestation. Några empiriska studier och analyser avseende övningens och instruktionens betydelse för testprestationen.* 1981.
15. Sjöström, Margareta & Sjöström, Rolf. *Literacy and Development. A study of Yemissrach Dimts Literacy Campaign in Ethiopia.* 1982.
16. Lindberg, Gerd & Lindberg, Leif. *Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971. En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer.* 1983.
17. Stage, Christina. *Gruppskillnader i provresultat. Uppgiftsinnehållets betydelse för resultat skillnader mellan män och kvinnor på prov i ordkunskap och allmänorientering.* 1985.

18. Holm, Olle. *Four Determinants of Perceived Aggression and a Four-Step Attribution Model*. 1985.
19. Åsemar, Carl. *Att välja studie- och yrkesväg. Några empiriska studier med tonvikt på högstadieelevers valsituation*. 1985.
20. Andersson, Inger. *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. 1986.
21. Johansson, Ulla. *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. 1987.
22. Wester-Wedman, Anita. *Den svårfångade motionären. En studie avseende etablerandet av regelbundna motionsvanor*. 1988.
23. Zetterström, Bo-Olof. *Samhället som föreställning. Om studerandes ideologiska formning i fyra högskoleutbildningar*. 1988.
24. Olofsson, Eva. *Har kvinnorna en sportlig chans? Den svenska idrottsrörelsen och kvinnorna under 1900-talet*. 1989.
25. Jonsson, Christer. *Om skola och arbete. Två empiriska försök med en förstärkt arbetslivskoppling*. 1989.
26. Frykholm, Clas-Uno & Nitzler, Ragnhild. *Blå dunster – korn av sanning. En studie av gymnasieskolans undervisning om arbetslivet*. 1990.
27. Henckel, Boel. *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. 1990.
28. Hult, Agneta. *Yrket som föreställning. En analys av föreställningar hos studerande inom fyra högskoleutbildningar*. 1990.
29. Andersson, Håkan. *Relativa betyg. Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. 1991.
30. Sjödin, Sture. *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppsammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. 1991.
31. Gisselberg, Kjell. *Vilka frågor ställer elever och vilka elever ställer frågor. En studie av elevers frågor i naturorienterade ämnen i och utanför klassrummet*. 1991.
32. Staberg, Else-Marie. *Olika världar skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. 1992.
33. Berge, Britt-Marie. *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. 1992.
34. Johansson, Gunilla & Wahlberg Orving, Karin. *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter av elevers, föräldrars och lärares arbete*. 1993.

35. Olofsson, Anders. *Högskolebildningens fem ansikten. Studerandes föreställningar om kunskapspotentialer i teknik, medicin, ekonomi och psykologi – en kvalitativ utvärderingsstudie.* 1993.
36. Rönnerman, Karin. *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet.* 1993.
37. Brändström, Sture & Wiklund, Christer. *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning.* 1995.
38. Forsslund, Annika. *"From nobody to somebody". Women's struggle to achieve dignity and self-reliance in a Bangladesh village.* 1995.
39. Ramstedt, Kristian. *Elektroniska flickor och mekaniska pojkar. Om grupp-skillnader på prov – en metodutveckling och en studie av skillnader mellan flickor och pojkar på centrala prov i fysik.* 1996.
40. Bobrink, Erik. *Peer Student Group Interaction within the Process-Product Paradigm.* 1996.
41. Holmlund, Kerstin. *Låt barnen komma till oss. Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968.* 1996.
42. Frånberg, Gun-Marie. *East of Arcadia. Three Studies of Rural Women in Northern Sweden and Wisconsin, USA.* 1996.
43. Moqvist, Ingeborg. *Den kompletterande familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad.* 1997.
44. Dahl, Iréne. *Orator Verbis Electricis. Taldatorn en pedagogisk länk till läs- och skrivfärdighet. Utprövning och utvärdering av taldatorbaserade tränings-program för elever med läs- och skrivsvårigheter.* 1997.
45. Weinehall, Katarina. *Att växa upp i våldets närhet. Ungdomars berättelser om våld i hemmet.* 1997.
46. Segerholm, Christina. *Att förändra barnomsorgen. En analys av en statlig satsning på lokalt utvecklingsarbete.* 1998.
47. Ahl, Astrid. *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar.* 1998.
48. Johansson, Sigurd. *Transfer of Technical Training Know-how. A Study of Consultancy Services in Aid Practices.* 1999.
49. Johansson, Kjell. *Konstruktivism i distansutbildning. Studerandes uppfattning om konstruktivistiskt lärande.* 1999.
50. Melin, Inga-Brita. *Lysistrates döttrar. Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer (1898-1937).* 1999.
51. Bergecliff, Annica. *Trots eller tack vare? Några elevröster om skolgångs-anpassning i grundskolan.* 1999.

52. Söderström, Tor. *Gymkulturens logik. Om samverkan mellan kropp, gym och samhälle.* 1999.
53. Karp, Staffan. *Barn, föräldrar och idrott. En intervjustudie om fostran inom fotboll och golf.* 2000.
54. Wolming, Simon. *Validering av urval.* 2000.
55. Lind, Steffan. *Lärare professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning och allians.* 2000.
56. Gu, Limin. *Modernization and Marketization: the Chinese Kindergarten in the 1990s.* 2000.
57. Hedman, Anders. *I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940.* 2001.
58. Löfgren, Kent. *Studenters fritids- och motionsvanor i Umeå och Madison. Ett bidrag till förståelsen av Pierre Bourdieus vetenskapliga metodologi.* 2001.
59. Fahlström, Per Göran. *Ishockeycoacher. En studie om rekrytering, arbete och ledarstil.* 2001.
60. Ivarson-Jansson, Ewa. *Relationen hem – förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995.* 2001.
61. Lemar, Signild. *Kaoskompetens och Gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasiorganisation.* 2001.
62. Wännman Toresson, Gunnel. *Kvinnor skapar kunskap på nätet. Datorbaserad fortbildning för lärare.* 2002.
63. Karlefors, Inger. *"Att samverka eller..?" Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan.* 2002.
64. From, Jörgen & Carina, Holmgren. *Edukation som social integration. En hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension.* 2002.
65. Dahlström, Lars. *Post-apartheid teacher education reform in Namibia – the struggle between common sense and good sense.* 2002.
66. Andersson, Ewa & Grysell Tomas. *Nöjd, klar och duktig. Studenter på fem utbildningar om studieframgång.* 2002.
67. Lindström, Anders. *Inte har dom gjort mej nåt! En studie av ungdomars attityder till invandrare och flyktingar i två mindre svenska lokalsamhällen.* 2002.
68. Forsberg, Ulla. *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6.* 2002.
69. Sällström, Bert. *Studerandes uppfattningar om konstruktivistiskt lärande i yrkesförberedande utbildning.* 2002.
70. Mannberg, Jan. *Studie- och yrkesorientering i AMS yrkesinformerande texter 1940-1970.* 2003.
71. Nyström, Peter. *Rätt mått på prov. Om validering av bedömningar i skolan.* 2004.

72. Johnsson, Mattias. *Kontrasternas rum – ett relationistiskt perspektiv på valfrihet, segregation och indoktrinerande verkan i Sveriges grundskola*. 2004.
73. Norberg, Katarina. *The School as a Moral Arena. Constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice*. 2004.
74. Haake, Ulrika. *Ledarskapande i akademien. Om prefekters diskursiva identitetsutveckling*. 2004.
75. Nilsson, Peter. *Ledarutveckling i arbetslivet. Kontexter, aktörer samt (o)likheter mellan utbildningskulturer*. 2005.
76. Stenmark, Henric. *Polisens organisationskultur. En explorativ studie*. 2005.
77. Roos, Bertil. *ICT and formative assessment in the learning society*. 2005.
78. Lindberg J. Ola & Anders D. Olofsson. *Training Teachers Through Technology. A case study of a distance-based teacher training programme*. 2005.
79. Widding, Ulrika. *Identitetsskapande i studentföreningen: Köns- och klasskonstruktioner i massuniversitetet*. 2006.
80. Fahlén, Josef. *Structures beyond the frameworks of the rink. On organization in Swedish ice hockey*. 2006.
81. Franzén, Karin. *Is i magen och ett varmt hjärta. Konstruktionen av skolledarskap i ett könsperspektiv*. 2006.
82. Adenling, Elinor. *Att bli miljömedveten. Perspektiv på miljöhandbokens textvärld*. 2007.
83. Bäcktorp, Ann-Louise. *When the First-World-North Goes Local: Education and Gender in Post-Revolution Laos*. 2007.
84. Berglund, Gun. *Lifelong Learning as Stories of the Present*. 2008.
85. Wickman, Kim. *Bending mainstream definitions of sport, gender and ability. Representations of Wheelchair Racers*. 2008.
86. Kristoffersson, Margaretha. *Lokala styrelser med föräldramajoritet i grundskolan*. 2008.
87. Ivarsson, Lena. *Att kunna läsa innan skolstarten – läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. 2008.
88. Björkman, Conny. *Internal Capacities for School Improvement. Principals' views in Swedish secondary schools*. 2008.
89. Ärlestig, Helene. *Communication Between Principals and Teachers in Successful Schools*. 2008.
90. Björklund, Erika. *Constituting the Healthy Employee? Governing gendered subjects in workplace health promotion*. 2009.
91. Törnsén, Monika. *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. 2009.
92. Eliasson, Inger. *I skilda idrottsvärldar. Barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll*. 2009.

93. Jaldemark, Jimmy. *Participation in a Boundless Activity: Computer-mediated Communication in Swedish Higher Education*. 2010.
94. Lindgren, Joakim. *Spaces, Mobilities and Youth Biographies in the New Sweden. Studies on Education Governance and Social Inclusion and Exclusion*. 2010.
95. Johansson, Annika. *Deciding Who is the Best. Validity issues in selections and judgements in elite sport*. 2010.
96. Liljeström, Monica. *Learning Text Talk Online. Collaborative learning in asynchronous text based discussion forums*. 2010.
97. Chounlamany, Kongsy & Kounphilaphanhs Bounchanh. *New Methods of Teaching? Reforming education in Lao PDR*. 2011.
98. Keophouthong Bounyasone & Ngouay Keosada. *Cultivating Educational Action Research in Lao PDR – for a better future?* 2011.
99. Lindberg, Ola. *'Let me through, I'm a doctor!' Professional Socialization in the Transition from Education to Work*. 2012.
100. Morssy, Maude. *Mentalitet, Pedagogik, Historiskt Minne. Om utbildningens samtida villkor och processer*. 2012.
101. Styf, Maria. *Pedagogisk ledning för en pedagogisk verksamhet? Om den kommunala förskolans ledningsstruktur*. 2012.
102. Bek, Anders. *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande*. 2012.
103. Häll, Lars O. *Developing educational computer-assisted simulations. Exploring a new approach to researching learning in collaborative health care simulation contexts*. 2013.
104. Eriksson Bergström, Sofia. *Rum, barn och pedagoger – Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. 2013.
105. Fjellström, Mona. *Utvärdering för utveckling av utbildning. Med sikte på delaktighet och deliberation*. 2013.