

# Genusmedveten kursvärdering

---

– Ett projekt finansierat av Delegationen för jämställdhet i högskolan 2010–2013

Linnea Gustafsson  
Christina Svens  
Hanna Markusson Winkvist

*Genusmedveten kursvärdering (2013)*

Linnea Gustafsson (HH), Christina Svens (UmU) & Hanna Markusson Winkvist (GU)

# Innehållsförteckning

---

Inledning.....	5
Målsättning .....	6
Områdesbeskrivning .....	6
Begrepp .....	8
Kursvärdering och styrdokument .....	11
Utvärdering och kvalitet.....	11
Kursplanens roll.....	13
Kursvärderingens olika syften .....	14
Jämställdhet och genusperspektiv .....	16
Kopplingar och glapp – Teori och praktik.....	18
Kursvärderingsverktyget .....	21
Uppdragsgivaren .....	21
Kursvärderingens syfte.....	23
Vilken metod används för kursvärderingen? .....	26
Självvärdering – en framkomlig väg? .....	29
Bortom styrdokumenterna.....	30
Lärosalen – ett normerande rum .....	31
Undervisningssituationen .....	33
Nödvändig reflexion om kunskapspositionen .....	35
Sammanfattande kapitelreflexion.....	36
Horisontell kursvärdering .....	39
Lärare reflekterar – gemensamt kunskapsbyggande .....	40
Kunskapsutveckling och kritisk granskning – horisontellt.....	44
Sammanfattande kapitelreflexion.....	48
Vertikal (bottom-up) kursvärdering .....	51
Avslutande reflexioner .....	55
Käll- och litteraturförteckning .....	59
Otryckta källor.....	59
Litteratur .....	59

\*



# Inledning

---

Utvärdering och uppföljning pågår inom alla samhällsområden och betraktas som ett av de viktigaste redskapen i kvalitetssäkringsprocessen; inte minst inom universitets- och högskolevärlden där det genomförs studentbarometrar, medarbetarundersökningar, självvärderingar, kursvärderingar etc. Men det är inte alltid den känslan finns hos den berörda personalen: "[S]om det är nu fungerar kursvärderingen som central kontroll. Den går inte att använda för att utveckla kurserna", säger en universitetslektor.<sup>1</sup> Kursvärderingen betraktas alltså inte sällan som något föreskrivet, något som ingår i myndighetsutövningen – i enlighet med högskoleförordningen ska alla lärosäten regelbundet genomföra utvärderingar och en del av utvärderingen utgörs av den obligatoriska kursvärderingen som studenterna gör. Därtill råder stora skillnader i hur institutionerna och/eller lärosätena tar hand om det insamlade materialet efter det att kursvärderingen är genomförd, med andra ord går själva huvudpoängen med kursvärderingen om intet.

Ett annat uttalat ansvar som enligt Högskolelagen åligger lärosätena är att iaktta och främja jämställdhet i sin verksamhet.<sup>2</sup> Hur det ska ske är dock inte heller alltid enkelt, inte minst eftersom detta rymmer såväl en facklig aspekt som en kunskapsteoretisk. Facklig i så måtto att det finns kvantitativa målsättningar, dvs. att antalet anställda och/eller studerande män och kvinnor ska vara lika många. Kunskapsteoretisk då utbildningen och kursernas innehåll i sig kan vara och verka – och har visat sig vara och verka – enögt och/eller exkluderande. Dessutom förutsätts inte sällan ett samband dessa aspekter emellan då både ett genusperspektiv på stoffet och pedagogiken i sig (kan) betraktas som befrämjande av jämställdhet.<sup>3</sup>

Det finns numer en omfattande litteratur som behandlar såväl utvärderingar av olika typer av offentlig verksamhet som kursvärderingen som företeelse inom den högre utbildningen. Emellertid nämns endast undantagsvis jämställdhetsaspekter och/eller genusperspektiv som del av det som granskas i utvärderingen av en pågående eller genomförd kurs. Någonstans föreligger ett hinder för detta. En utgångspunkt är att detta hinder finns i själva det

---

<sup>1</sup> Kommentar fälld vid lärargruppsamtal med projektledaren Linnea Gustafsson.

<sup>2</sup> SFS 1992:1434, 5 §.

<sup>3</sup> Fredrik Bondestam (2010a), *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*, Delegationen för jämställdhet i högskolan, Rapport 2010:2.

spänningsfält som projektet är placerat; dvs. mellan själva kursvärderingsverktygen och studenters och undervisande lärares genusmedvetenhet respektive genuskompetens. Vi har dels frågat oss om och i så fall hur samt i vilken utsträckning jämställdhet och genusperspektiv adresseras i kursvärderingar, dels undersökt förutsättningarna för hur detta kan utvecklas vidare.<sup>4</sup>

## Målsättning

Projektet har mot bakgrund av ovanstående studerat i vilken utsträckning jämställdhetsmål och genusperspektiv kommunicerats i styrdokument (läs: kursplaner) samt i följd därav om respektive hur detta fångas upp och kvalitetssäkras i kursvärderingar. Som en konsekvens av dessa iakttagelser har projektet även strävat efter att utveckla kursvärderingsförfarandet så att jämställdhetsaspekter och genusperspektiv kan tydliggöras och därigenom skapa förutsättningar för kvalitetssäkring även i dessa avseenden.

Genomförandet av projektet har omfattat tre delar; en diskussion om kopplingen mellan kursplaner och kursvärdering, en undersökning om och i så fall hur jämställdhetsaspekter och genusperspektiv ingår i kursvärderingssystemet samt några försök till (vidare-)utveckling av nya kursvärderingsmodeller. Delarna ska inte ses som symmetriska utan som nödvändiga utgångspunkter och komponenter för den reflekterande diskussion som hela projektet vilar på.

## Områdesbeskrivning

Projektet rör sig grovt sett över tre forskningsfält; utvärdering, jämställdhetsforskning samt genus i undervisningen. Inom utvärderingsområdet finns internationellt – och även nationellt – en mängd experter och från några håll utmålas evalueringsparadigmet som en "autonom akademisk elitdisciplin".<sup>5</sup> På svensk botten har inte minst Sigbrit Franke (tidigare

---

<sup>4</sup> Föreliggande rapport baseras på ett forsknings- och utvecklingsprojekt som har genomförts som ett samarbete mellan fyra forskare från Högskolan i Halmstad, Göteborgs universitet, Uppsala universitet respektive Umeå universitet. Projektet har formellt sett varit placerat vid Högskolan i Halmstad. Vi som har arbetet inom projektet är FD Linnea Gustafsson, projektledare, (HH), FD Hanna Markusson Winkvist (GU), Fil. mag. Sonja Entzenberg (UU) och FD Christina Svens (UmU).

<sup>5</sup> Lena Lindgren (2008), *Utvärderingsmonstret. Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*, Studentlitteratur: Lund, s 16.

Franke-Wikberg), före detta universitetskansler, haft ett både vetenskapligt och politiskt stort inflytande över fältet.

Trots att forskningen om jämställdhet respektive genuspedagogik är relativt ung finns mycket skrivet. Samtidigt är behovet av ytterligare forskning stort.<sup>6</sup> Satsningar på ökad kunskap i dessa avseenden har inte minst gjorts lokalt på många lärosäten; akademien är i många stycken en ojämsälld arbetsplats.<sup>7</sup> Emellertid är ambitionerna många gånger högre än förändringsbenägenheten och effekterna av satsningarna.<sup>8</sup> När det gäller arbetet med genus i undervisningen och könsmedveten pedagogik har det genomförts flera projekt vid olika lärosäten i landet.<sup>9</sup> Intresset för att integrera genusperspektiv i utbildningar och kurser både nationellt och internationellt syns genom lärarnas ökande utbildning i genus- och jämställdhetsfrågor.<sup>10</sup> Detta är också en konsekvens av tydligare ställda krav från myndigheten och därmed uppstår i logisk följd krav på utvärdering av detsamma. I förlängningen innebär det att även kursvärderingar måste få ett genusperspektiv.

Sociologen Gunilla Carstensen menar att varje lärare bör ifrågasätta, analysera och utvärdera sin egen undervisning utifrån genusperspektiv.<sup>11</sup> Under de senaste åren har det producerats viss litteratur med förslag på metoder och arbetssätt som kan användas i den praktiska undervisningssituationen. Här berörs inte bara arbetsformer och examination utan även frågan om jämställda kursvärderingar med avseende på studiemiljö, kön och kurslitteratur samt återkopplingen ur ett genusperspektiv.<sup>12</sup> Frågan om kursvärderingar ur ett genusperspektiv berörs också av sociologen Fredrik Bondestam.<sup>13</sup>

---

<sup>6</sup> Drude Dahlerup (2010), *Jämställdhet i akademien. En forskningsöversikt*, Delegationen för jämställdhet i högskolan, Rapport 2010:1; Fredrik Bondestam (2004), *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare. En introduktion och bibliografi*, 2:a uppl., Stockholm: Liber.

<sup>7</sup> Se exempelvis *Jämställda fakulteter? En studie av arbetsfördelning och normer och hos lärare och forskare vid två fakulteter vid Göteborgs universitet* (2012); men även Anneli Andersson (2007), *”Vi blev antagligen för många”. Könskränkande behandling i akademisk miljö* (diss.), Uppsala universitet.

<sup>8</sup> Fredrik Bondestam (2010a).

<sup>9</sup> Mia Heikkilä & Annelie Häyrén Weinestål (2009), *Kartläggning och analys av jämställdhetsinsatser vid svenska lärosäten 2000-2009*, Delegationen för jämställdhet i högskolan, Stockholm. Rapport 2009:1, s 37; Bondestam (2010a), passim.

<sup>10</sup> Eric E. Peterson (1991), “Moving toward a gender balanced curriculum in basic speech communication courses”, i *Communication Education*, Vol. 40, nr. 1, s 69f; Annika Westberg (2005). *Genusperspektiv i utbildning*, Skrift från Jämställdhetsrådet vid Umeå universitet, s 6.

<sup>11</sup> Gunilla Carstensen (2006), *Könsmedveten pedagogik: konkreta tips och övningar för lärare*, Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala: Uppsala universitet. s 28.

<sup>12</sup> Se t.ex. Carstensen (2006); Gunilla Carstensen & Ann-Sofie Henriksson (2007), *Undervisa tillgängligt. Om funktionshinder och undervisning. Konkreta tips och övningar för lärare*, Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala: Uppsala universitet; Ann-Sofie Henriksson (2003), *Undervisa*

En studie där man har försökt kursvärdera genus har genomförts vid Umeå universitet. Trots att det vore önskvärt att både personalens och studenternas genuskompetens hade varit högre tyder resultaten på att institutioner och beslutsfattare menar att man bör beakta genusperspektivet.<sup>14</sup> Samtidigt finns det i studentgruppen olika uppfattningar om genusperspektivets "legitimitet, omfattning och utformning".<sup>15</sup> Undersökningen omfattar studenter som har studerat olika länge vid den Humanistiska fakulteten, vilket avspeglar sig på undersökningens resultat. Här framkommer att studenter som är i början av sina studier har svårare att se genusperspektivet än vad studenterna som läst längre har.<sup>16</sup>

Trots stora insatser för att höja genusmedvetenheten hos både studenter och personal under de senaste åren är fortfarande bristerna så stora att det utgör ett hinder för genusmedveten kursvärdering. I statsvetaren Jessika Wides kartläggning av genusperspektiv och kursspecifikt jämställdhetsarbete framgår att intresse, kunskap och tidsbrist utgör de största hindren.<sup>17</sup> Detta kan uttryckas som att en kursvärdering med genusperspektiv förutsätter utveckling på två nivåer – individens och verksamhetens. Den här skillnaden har inte uppmärksammats tillräckligt tydligt.

## Begrepp

Jämställdhet och genus i kursvärderingar är en fråga som har två sidor: dels mot själva kursvärderingssystemet, dels mot själva (den utvärderade) undervisningen. I den fortsatta framställningen använder vi såväl begreppet jämställdhet som olika sammansättningar med förledet genus.

Jämställdhet används i politiserande kontexter och vi åsyftar i vår användning den politiska ambitionen som innebär att män och kvinnor ska ges samma förutsättningar, rättigheter och möjligheter. Detta kommer i sin enklaste form till uttryck i frågor som rör jämn representation; jämställdhet ska alltså förstås kvantitativt.

---

*tillgängligt! Pedagogiska verktyg för likabehandling av studenter med funktionshinder*, Uppsala: Uppsala universitet; Elias Schwieler (2007), *Mångfald. Att undervisa för tillgänglighet*, UPC-rapport 2007:5, Stockholm: Stockholms universitet.

<sup>13</sup> Bondestam (2004), s 60ff.

<sup>14</sup> Westberg (2005), s 36.

<sup>15</sup> Westberg (2005), s 36.

<sup>16</sup> Westberg (2005), s 12f.

<sup>17</sup> Jessika Wide (2008), *Genusperspektiv och kursspecifikt jämställdhetsarbete – En kartläggning*. Skrift från Jämställdhetsrådet vid Umeå universitet, 2008:01, Umeå, s 58.



Titeln på föreliggande rapport innehåller begreppet genusmedveten. Med detta syftar vi på en *diskrimineringsfri* undervisning, pedagogik – eller kursvärdering – med avseende på kön. Här finns tre framkomliga vägar: genom att öka kunskapen, genom att använda förebilder och/eller genom att verka för flexibilitet.<sup>18</sup> Detta förhållningssätt gäller samtidigt även andra makt- och skillnadskategorier så som klass, etnicitet, funktionshinder etc. (intersektionalitet).<sup>19</sup> Det är alltså inte enbart kön som berörs. Annorlunda uttryckt handlar det om att bli medveten om sig själv för att bemöta studenter på ett icke-diskriminerande sätt.<sup>20</sup> Ett annat begrepp som ringar in detta förhållningssätt är genuspedagogik.

Den genuspedagogiska forskningen analyserar exempelvis hur könsnormer påverkar undervisningen och hur könsnormer inverkar på elevers och studenters förutsättningar för lärande.<sup>21</sup> Genuspedagogisk forskning handlar även om att blottlägga hur exempelvis själva den förmedlade – och förment könsneutrala – kunskapen som sådan kan vara könskodad och/eller -normerande. Hos den genuspedagogiska forskningen finns dock på samma gång en jämställdhetspolitisk potential och såväl jämställdhetsforskning som genuspedagogisk forskning är en del av genusforskningen.

Genusperspektiv avser den kunskapsteoretiska dimensionen som förutsätter en medvetenhet om den sociala konstruktionen av kön. Begreppet omfattar även förmågan att identifiera normer och makthierarkier samt insikt om hur dessa upprätthålls. I undervisning och läromedel handlar anläggandet av ett genusperspektiv exempelvis om att synliggöra och analysera mäns respektive kvinnors olika villkor. Att utgå från ett genusperspektiv i genomförandet av en kursvärdering eller vid resultatanalysen av densamma förutsätter på samma sätt förståelse för bakomliggande könsstrukturella mekanismer till studenters upplevelser av undervisningen i sig och/eller lärandemiljön som helhet.

---

<sup>18</sup> Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson (2010), *Universitetspedagogik*, Norstedts: Stockholm, s 92f.

<sup>19</sup> Elmgren & Henriksson (2010), s 95f.

<sup>20</sup> Se exempelvis bell hooks (2003) reflekterande resonemang i *Teaching Community. A pedagogy of hope*, Routledge: London/New York.

<sup>21</sup> Kajsa Svaleryd (2002), *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*, Stockholm: Liber, s 8f.



# Kursvärdering och styrdokument

---

Dagens diskussioner om högre utbildning handlar allt som oftast om kvalitetssäkring i form av utvärdering. Inte sällan är åsikterna kritiska och röster som ifrågasätter såväl metoderna som brukbarheten hörs.<sup>22</sup> Att detta är ett samtalsämne som ständigt är på tapeten har sin logiska förklaring, eftersom olika utvärderingar har genomfört den akademiska vardagen under de senaste 20 åren. Något som samtidigt får betraktas som helt följdriktigt då det har varit en av de numer nedlagda Högskoleverkets huvuduppgifter att kontrollera och utveckla kvaliteten inom den högre utbildningen. Högskoleverket inrättades år 1995 som en konsekvens av högskolereformen två år tidigare.<sup>23</sup> Men historien om utvärderingssystemet sträcker sig något längre tillbaka i tiden än så.

## Utvärdering och kvalitet

Utvärdering av utbildning på universitetsnivå i Sverige är, som man kanske kan förledas att tro, inte bara en 90-talsprodukt utan har sina rötter i den (stora) omvandling av högre utbildning som påbörjades under 1950-talet och som fick genomslag under nästkommande decennier. En expanderande utbildningssektor där också incitamenten och målen bakom själva utbildningen förändrades genererade ett behov av och ställde krav på en systematisk granskning av densamma.<sup>24</sup> Det samhälle som byggdes upp efter andra världskriget skulle bli ett mer hållbart och bättre samhälle än det gamla. I USA hade stora satsningar gjorts på både forskning och högre utbildning. Svenska politiker påverkades att driva utvecklingen i samma riktning även om, som idéhistorikern Sven-Eric Liedman beskriver det, många universitetslärare ifrågasatte de föreslagna förändringarna. Skulle den högre utbildningen

---

<sup>22</sup> Sven-Eric Liedman (2011), *Hets! En bok om skolan*, Albert Bonniers Förlag: Stockholm, s 40–69; Joakim Molander, "Det som räknas går inte att räkna", *Svenska Dagbladet*, 2009-03-17; Lindgren (2008), passim; Den senaste, och ännu pågående, utvärderingsomgången under nuvarande Universitetskanslersämbetet har till exempel även fått kritik av ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education), se exempelvis

<http://www.hsv.se/publikationerarkiv/artiklar/2012/engasgranskningavhogskoleverketklar.5.485f1ec213870b672a680004319.html> (2013-09-23). Före universitetskanslern professor Anders Flodström avgick från denna post under det nuvarande kvalitetsutvärderingssystemets (ifrågasatta) utformningsprocess.

<sup>23</sup> *Högskoleverkets utvärderingar – från bedömning av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet*, Rapport 2001:8, Stockholm, s 11ff.

<sup>24</sup> Sigbrit Franke-Wikberg & Ulf Lundgren, (1980), *Att utvärdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*, Wahlström & Widstrand: Stockholm, s 45–68.

verkligen öppnas upp för fler?<sup>25</sup> I samband med detta sattes också frågan om genomströmning och begränsad studietid högt upp på agendan.

Graden av genomströmning, dvs. antal antagna studenter som genomför sina kurser med godkända betyg, blev i och med högskolereformen år 1993 den kanske viktigaste frågan för lärosätena att arbeta med. Reformen innebar nämligen även en ny resurstilldelningsmodell som baserade sig (och fortfarande baserar sig) på ett ekonomiskt incitamentssystem; lärosätena får en tilldelning för antalet antagna studenter och ytterligare en för de studenter som uppfyller målen och tar sina poäng. När detta system infördes höjdes röster där emot då man menade att ett sådant system riskerar att urholka kvalitetskraven, dvs. att de ekonomiska drivkrafterna på sikt påverkar lärare och examinatorer att godkänna studenter som egentligen inte klarar målen. Men dess effektiva motkraft, som nuvarande universitetskanslern Lars Haikola uttrycker det, är just utvärderingssystemet.<sup>26</sup>

Parallellt med dessa ovan, i korthet, beskrivna förändringar ökade också fokus på studentperspektivet och studenters möjligheter till inflytande. Det mesta avsåg deras formella representation i beredande och beslutande organ, men även frågan om studenternas egna synpunkter på själva utbildningen kom i fokus.<sup>27</sup> På många håll i landet hade man sedan lång tid tillbaka tagit för vana att via kursvärderingar regelbundet inhämta studenternas erfarenheter, men det var först i Högskoleförordningen 1993 som detta blev ett uttalat krav.<sup>28</sup> Vikten av detta framgick tydligt redan i beredningsarbetet.

Enligt den så kallade Grundbulten, dvs. Högskoleutredningen (SOU 1992:1) som tillsattes år 1989, borde kursvärderingar ingå i all bedömning av lärarskicklighet. I betänkandet menar man att en utvärdering som sker i samverkan mellan studenter och lärare ska "ses som en hörnsten i högskolans kvalitetssäkring" och att det bör vara en "självklarhet".<sup>29</sup> Detta togs också fasta på i propositionen (Prop. 1992/1993:1) där det föreslogs att de stora nationella utvärderingarna av den högre utbildningen "skall innehålla en del med studentutvärdering,

---

<sup>25</sup> Sven-Eric Liedman (2003), "Universitetens makt och vanmakt", i *Hur fria skall universitet och högskolor vara?*, Sveriges universitets- & högskoleförbund, SUHF, s 10.

<sup>26</sup> Lars Haikola i radioprogrammet *Kaliber*, P1, 2013-09-22.

<sup>27</sup> *1993 års högskolereform. Vad blev det av den?* (1996), Högskoleverkets skriftserie 1996:65, Stockholm, s 50-54.

<sup>28</sup> SFS 1993:100, § 14; Prop. 1992/93:169, s 107; Franke-Wikberg & Lundgren (1980), s 52f.

<sup>29</sup> *Frihet, Ansvar, Kompetens - Grundutbildningens villkor i högskolan* (SOU 1992:1), s 180.

vilket bör skrivas in i högskoleförordningen”.<sup>30</sup> I någon mening gjordes därmed kursvärderingen till kvalitetssäkringsprocessens minsta beståndsdel och sett i backspegeln så har utvärderingstänkande i allra högsta grad ”utformats i samband med att högskoleutbildningen har reformerats”.<sup>31</sup>

## Kursplanens roll

Den högre utbildningen har sedan den stora expansionen på 1960- och 1970-talen genomgått en demokratiseringsprocess som bland annat inneburit att studenterna, med dagens retorik, i allt väsentligt ska betraktas som ”medaktörer i utbildningen”.<sup>32</sup> Kursvärderingsförfarandet statueras i Högskoleförordningen:

Högskolan skall ge de studenter som deltar i eller har avslutat en kurs en möjlighet att framföra sina erfarenheter av och synpunkter på kursen genom en kursvärdering som anordnas av högskolan. Högskolan skall sammanställa kursvärderingarna samt informera om resultaten och eventuella beslut om åtgärder som föranleds av kursvärderingarna. Resultaten skall hållas tillgängliga för studenterna.<sup>33</sup>

Som redan nämnts är det ändå kursinnehållet som är det centrala att utgå ifrån i utvärderingsarbetet. Innehållet regleras i kursplaner, dvs. de styrdokument som beskriver detta samt stipulerar dess mål och även dess medel. Kursplanernas historia går hand i hand med den utveckling som högre utbildning över huvud har genomgått sedan 1960-talet även om regleringen av vilka kunskapsfordringar som ska ställas på studenterna har uttryckts i så kallade studieplaner även längre tillbaka i tiden. I samband med det stora reformarbetet av högre utbildningen (de så kallade UKAS- respektive PUKAS-utredningarna) i slutet av 1960-talet kom kraven på att kursplanerna skulle reglera förkunskapskrav, mål, poängantal etc.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> Prop. 1992/1993:1, punkt 8, ”Kvalitet och utvärdering”.

<sup>31</sup> Detta menade Sigbrit Franke-Wikberg och Ulf P. Lundgren i *Att värdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering* redan år 1980. Det säger en del om utvärderingssystemets längre historia. Se Franke-Wikberg & Lundgren (1980), s 46.

<sup>32</sup> *Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan*, Prop. 1999/2000:28, s 7.

<sup>33</sup> SFS 1993:100, § 14.

<sup>34</sup> Se exempelvis *Högre utbildning och forskning 1945–2005. En översikt* (2006), Högskoleverket, 2006:3 R, s 10.

Kursplanerna fyller flera funktioner även om det i första hand är ett juridiskt bindande dokument mellan kursgivare och kurstagare. De är exempelvis också formellt nödvändiga för de administrativa systemen och spelar sist men inte minst en viktig kommunikativ och vägledande roll för både studenter och undervisande lärare.

Den så kallade Bolognaprocessen som syftade till att knyta ihop Europa även med avseende på den högre utbildningen inleddes år 1999 och pågår fortfarande då flera mål återstår att uppnå. Begrepp som ökad rörlighet och högre anställningsbarhet stod högt på agendan, men Bolognaprocessen brukar också beskrivas som en i hög grad pedagogisk reform.<sup>35</sup> Reformarbetet har resulterat i att perspektiven i kursplanerna försköts från en lärar- och kurscentrerad till ett studentinriktad och målfokuserad ansats. I kurs- och utbildningsplaner skulle hädanefter studentens lärandemål eller förväntade studieresultat (learning outcomes) formuleras.<sup>36</sup>

Vad ska studenten efter genomgången kurs eller utbildning veta, förstå, kunna respektive kunna göra? Detta, uttryckt genom kursplanernas målbeskrivningar, kan sedan mätas dels i renderat betyg för den enskilda studenten, dels med avseende på prestation, i. e. genomströmning. Därtill förutsätts det kunna utvärderas i termer av resultat och kvalitet; hur god är måluppfyllelsen? Med vilka medel har detta skett? Behöver åtgärder vidtas? Kursplaner och kursvärderingsverktyg blir därmed två sidor av samma mynt.

## Kursvärderingens olika syften

I Högskoleförordningen anges att kursvärderingar ska äga rum samt att högskolan ska tillhandahålla och informera studenterna om såväl resultat som eventuellt vidtagna åtgärder, men hur de ska genomföras anges inte. Detta beslutas om på lokal nivå, oftast kursgivande institution, men endast undantagsvis finns helt eller delvis en ordning fastställd i policydokument eller regelsamling på lärosätetsnivå. I Göteborgs universitets regelsamling anges exempelvis att studenten ska ha möjlighet att vara anonym, men högre grad av konkretion saknas.<sup>37</sup> Mera specifik är man däremot vid Umeå universitet där regelverket

---

<sup>35</sup> *Handledning för kursplanerevidering med anledning av högskolereformen 2007*, Dnr. N2 1799/07, Göteborgs universitet, s 4.

<sup>36</sup> Lill Langelotz (2007), *Bolognaprocessen – ett pedagogiskt utvecklingsarbete eller en administrativ implementering?*, Skrifter från Centrum för lärande och undervisning, Högskolan i Borås, Nr 5:2007, s 4.

<sup>37</sup> [http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/1447/1447861\\_lokala-studieregler-vid-gu.pdf](http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/1447/1447861_lokala-studieregler-vid-gu.pdf)

föreskriver *vad* en kursvärdering ska omfatta samt på vilka nivåer den ska äga rum, även om inget sägs om själva metoden för genomförandet.<sup>38</sup> Underförstått ska den dock ske skriftligen samt i slutet av en kurs.

Kursvärderingen – om den genomförs i enlighet med statuterna – utgör huvudkomponent i utvärderingsprocessen men ska inte enbart omfatta studenternas synpunkter och erfarenheter utan ska också leda till lärarreflexivitet, uppföljning, utveckling och förändring. Skillnaden mellan utvärdering och kursvärdering är omfattningen av dem, där kursvärderingen kan utgöra en delmängd av en utvärdering. Det finns många olika kursvärderingsmetoder och -modeller men grovt sett skiljer man mellan kvantitativa respektive kvalitativa kursvärderingar, styrda respektive öppna frågebatterier samt formativa (processinriktade) respektive summativa (finala). Genom kursvärderingen kan utvärderaren få ett snabbt betyg på en kurs. Dessa utsagor kanske leder till reflexioner kring förbättringar som kan göras och i bästa fall leder resultaten till en fördjupad pedagogisk såväl som en kunskapsteoretisk förståelse och analys.<sup>39</sup> Bakom detta ligger dock inte sällan ett förordningsmotiv.

Naturligtvis har det även riktats kritik mot hela utvärderingsverksamheten där man bland annat ifrågasätter om utvärderarens omdöme och kunnande är helt neutralt och ideologiskt opåverkat.<sup>40</sup> Kanske är det så att en ständig granskning av en verksamhet är direkt undergrävande för densamma.<sup>41</sup> Ett kritiskt perspektiv har också anförts av pedagogen Lars Holmstrand som menar att detaljstyrning, mätning och genomströmning förfaller vara på kollisionskurs med studenternas självständiga och kritiska tänkande. Den här förändringen beskrivs helt enkelt som en backlash av Holmstrand som menar att ekonomiska styrsystem och Bolognaprocessen har tvingat tillbaka högskolan i en enögd fokusering på studenternas prestationer.<sup>42</sup>

En tänkbar förklaring till denna backlash skulle kunna vara det som idéhistorikern Sven-Eric Liedman kallar för pseudokvantifiering, dvs. att man försöker mäta kvalificerade och

---

<sup>38</sup> [http://www.umu.se/digitalAssets/127/127426\\_500-1020-13-regler-fr-studentinflytande.pdf](http://www.umu.se/digitalAssets/127/127426_500-1020-13-regler-fr-studentinflytande.pdf), s 6.

<sup>39</sup> Kjell Granström (1995), *Om konstruktion av kursvärderingar*, Linköping, s 1.

<sup>40</sup> Ove Karlsson (1999), *Utvärdering – mer än metod. En översikt*, Stockholm: Svenska Kommunförbundet, s 62.

<sup>41</sup> Liedman (2011), s 73.

<sup>42</sup> Lars Holmstrand (2009), "Om utvärdering – några kritiska synpunkter", i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, Martin Stigmar (red.), Stockholm: Liber, s 150.

svårgripbara skeenden genom enkla siffror, att "det som räknas går inte att räkna", eller kan det helt enkelt vara så att litet har förändrats sedan 1970-talet beträffande utvärderingar och utvärderingssystemet och att det därför i egentlig mening inte är någon backlash visser?<sup>43</sup>

## Jämställdhet och genusperspektiv

Under 1960-talet närmade sig andelen kvinnliga studenter 40 procent vid rikets två gamla lärosäten (Lund och Uppsala).<sup>44</sup> Fortfarande fanns ett motstånd mot själva tanken på kvinnor och högre utbildning i kombination – kvinnliga marskalkar vid Nobelmiddagen 1964 var till exempel otänkbart – men frågan om jämställdhet hade fått fäste i både samhällsdebatten och den inom-akademiska självmedvetenheten.<sup>45</sup> Under 1960- och 1970-talet ökade också kraven på formell jämställdhet, dvs. att antalet män och kvinnor skulle balanseras. I universitetsvärlden diskuterades både frågan om representation och kunskapens kön, för att tala med sociologen Karin Widerberg.<sup>46</sup>

På olika håll togs initiativ till skapandet av olika sammanhang där könsstärkande och/eller ifrågasättande av könsnormer kunde diskuteras. Hösten år 1967 startade till exempel litteraturvetaren Karin Westman Berg Könsrollsseminariet i Uppsala.<sup>47</sup> Under 1970-talet formerades det som kom att bli så kallade kvinnovetenskapliga fora och 1980 grundades *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*. Dessa sammanhang befolkades av kvinnliga akademiker som strävade efter dels synliggörande av kvinnors (specifika) villkor som det hette, dels förändring av könsstrukturerna såväl i fackligt som vetenskapligt hänseende. Bland annat denna aktivism ledde fram till politiska satsningar på "kvinnoforskning" och "jämställdhetsforskning".<sup>48</sup>

---

<sup>43</sup> Begreppet pseudokvantifiering avser fenomenet att i siffror fånga en kvalitet som bättre och exaktare kan fångas i ord. Pseudokvantifiering är en poängsättning som ger snabb och enkel information samt skapar en illusion om att sådant som är ojämförligt, enkelt kan jämföras. Liedman (2011), 58ff; Molander, "Det som räknas går inte att räkna", *Svenska Dagbladet*, 2009-03-17; Sigbrit Franke & Ragnhild Nitzler (2008), *Att kvalitetssäkra högre utbildning – en utvecklande resa från Umeå till Bologna*, Lund: Studentlitteratur, s 33.

<sup>44</sup> Lina Carls (2004), *Våp eller nucka? Kvinnors högre studier och genusdiskursen*, Lund, s 240.

<sup>45</sup> Carls, s 259 och s 284.

<sup>46</sup> Karin Widerberg (1995), *Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori*, Stockholm: Norstedts.

<sup>47</sup> Anna Nordenstam (2005), "Karin Westman Bergs könsrollsseminarium pionjäråret 1967–1968, i *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 2005:4.

<sup>48</sup> Exempelvis Rita Liljeström "Den förnekade kvinnligheten" (UHÄ 1975:10); *Jämställdhetsforskning – Förslag från UHÄ:s arbetsgrupp för jämställdhetsforskning* (UHÄ 1979:16).



Jämställdheten i universitets- och högskolesektorn kan beskrivas som komplex eftersom den skiftar kraftigt beroende på var man mäter. Idag utgör exempelvis andelen kvinnliga studenter 60 procent, medan andelen kvinnliga professorer uppgår till drygt 20 procent.<sup>49</sup> I Högskoleförordningen stipuleras att undervisning och representation ska beakta jämställdhetsaspekten och både nationella och lokala målbeskrivningar är strävan efter könsmässig utjämning explicit.

En exkluderande konsekvens av diskussionen om jämställdhet är dock de konnotationer som finns. När kön förs på tal tänker man snarare på kvinnor än på män. När klass förs på tal är det oftare till arbetaklassen än till överklassen som tankarna går. Vid etnicitet är det en invandrare eller främling istället för en person från majoritetsbefolkningen som framträder i våra tankar. När 'sexuell läggning' diskuteras är det oftare HBT-personer än heterosexuella personer som dyker upp i tankarna.<sup>50</sup> Genom den här inkluderingsdiskursen riskerar jämställdhetsfrågor att sidoordnas och att felaktigt göras till en minoritetsgruppsfråga.

Jämställdhetsfrågan rymmer också en rad förändringar som kan uppfattas som smärtsamma.<sup>51</sup> Sociologen Jeff Hearn menar att män som grupp inom akademien ställs inför en rad (oönskade) förändringar om jämställdheten fortskrider. Det innebär t.ex. att det blir färre platser att fördela bland männen, att män i ledande ställning måste ha kännedom om kön och maktrelationer.<sup>52</sup> Därtill kommer kravet på att utmana föreställningar om kunskapen som könsneutral, dvs. anläggandet av ett genusperspektiv som genomsyrar hela högskolans verksamhet.

Enligt Högskolelagen ska högskolorna i sin verksamhet alltid främja jämställdhet.<sup>53</sup> Detta omsätts – även om det uttrycks på olika sätt – i lokala styrdokument i termer av både jämställdhet och genusperspektiv i undervisningen. Ofta återfinns skrivningarna om genusperspektivet i styrdokument på en högre nivå än i kursplaner och därför föreligger en risk för att det här glöms bort när en kurs eller ett moment är slut och studenterna förväntas

---

<sup>49</sup> Högskoleverkets årsrapport 2012:10R, s 8; Rickard Danell & Mikael Hjerm (2013), "Career prospects for female university researchers have not improved", i *Scientometrics*, March 2013.

<sup>50</sup> Gunlög Fur (2009), "Likhet eller skillnad – pedagogikens demokratiska dilemma" i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, Martin Stigmar (red.), Stockholm: Liber, s 208.

<sup>51</sup> Fur (2009), s 209.

<sup>52</sup> Jeff Hearn (2004), "Gendering Men and Masculinities in Research and Scientific Evaluations" i *Gender and Excellence in the Making*, European Commission, EUR 21222, s 65.

<sup>53</sup> SFS 1992:1434, 1 kap., 5 §.

göra en kursvärdering av kursinnehållet. Diskussionen om genusperspektivet inom utbildningen har framför allt inriktats på själva undervisningen.<sup>54</sup>

## Kopplingar och glapp – Teori och praktik

Kursvärderingar som lyfter frågor kring jämställdhet och genus går egentligen i linje med centrala styrdokument. Ändå är det inte ovanligt att lärare uppfattar det som illegitimt att utvärdera genusaspekter om de inte explicit är formulerade i kursplanerna – vilket de inte alltid är.<sup>55</sup> Men det kanske de borde vara. Man kan jämförelsevis fråga hur många kursplaner som innehåller skrivningar om antal studietimmar per vecka samtidigt som en kursledning absolut kan legitimera att det senare efterfrågas i utvärderingssyfte.

I Göteborgs universitets styrdokument *Jämställdhet och likabehandling vid Göteborgs universitet* (2013) framgår exempelvis att:

Göteborgs universitet ska vidta aktiva åtgärder för att åstadkomma en jämnare könsfördelning samt utveckla pedagogiska verktyg för att likabehandlingsperspektiven ska genomsyra utbildningen.<sup>56</sup>

Denna skrivning ringar in såväl den politiska som den kunskapsteoretiska dimensionen av jämställdhets- och genusfrågorna. Desto tydligare blir det i nästa andetag där det understryks att studenterna ska möta ”en utbildning som ger utrymme för genusperspektiv i utbildningens innehåll, i undervisning och examinationsformer”.<sup>57</sup>

Vid en enkel genomgång av kursplaner för grundkurserna engelska, historia, idéhistoria, litteraturvetenskap och svenska språket vid den Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet, befanns att fyra av fem kursplaner explicit adresserar jämställdhetsaspekter

---

<sup>54</sup> Se t.ex. Bondestam (2004); Bondestam (2010a); Carstensen (2006); Anna Westerståhl, Julia Andrén & Helena Rohdén (2011), *Verkttyglåda för integrering av genusperspektiv i universitets- och högskoleutbildning*, Sahlgrenska akademien, Göteborg; Julia Andrén (år okänt), *Genusintegrerad undervisning vid svenska universitets och högskolors hälsoutbildningar*, Göteborgs universitet.

<sup>55</sup> Synpunkten har framförts av studierektorer vid olika fakulteter vid Umeå universitet i samtal om hur genus kan och blir utvärderat i olika utbildningar. Dokumentation i rapportförfattarnas ägo.

<sup>56</sup> *Jämställdhet och likabehandling vid Göteborgs universitet* (2013), Dnr V 2013/350, s 10. [http://gu.se/digitalAssets/1458/1458713\\_j--mst--lldhet-och-likabehandling-vid-g--teborgs-universitet.pdf](http://gu.se/digitalAssets/1458/1458713_j--mst--lldhet-och-likabehandling-vid-g--teborgs-universitet.pdf)

<sup>57</sup> *Jämställdhet och likabehandling vid Göteborgs universitet* (2013), Dnr V 2013/350, s 10.

[http://gu.se/digitalAssets/1458/1458713\\_j--mst--lldhet-och-likabehandling-vid-g--teborgs-universitet.pdf](http://gu.se/digitalAssets/1458/1458713_j--mst--lldhet-och-likabehandling-vid-g--teborgs-universitet.pdf)

och/eller genusperspektiv.<sup>58</sup> I ett av de förekommande fallen används dock begreppet "likabehandlingsaspekter", vilket är vidare, men i övrigt saknades där mer specifika formuleringar.<sup>59</sup>

I kursplanen för litteraturvetenskap uttrycks att genusperspektivet (bland andra intersektionella perspektiv) ska "uppmärksammas" i det av kursens delmoment som handlar om litteraturens "villkor och värdering".<sup>60</sup> Kursplanerna i ämnena idéhistoria och svenska språket innehåller skarpa skrivningar. I den förra anges att studenten utöver de angivna lärandemålen ska "uppmuntras att göra bedömningar med avseende på jämställdhets- och likabehandlingsaspekter".<sup>61</sup> I det senare fallet uttrycks att kursen ska ge grundläggande förståelse för hur språket fungerar i sociala sammanhang med avseende på exempelvis "språk och kön".<sup>62</sup> Vidare anges att "[j]ämställdhets- och jämlikhetsaspekter skall beaktas i innehåll, litteratur, undervisning och utvärdering".<sup>63</sup>

Sammanfattningsvis kan kanske sägas att skrivningarna existerar i enlighet med de centrala direktiven – men utan vidare analys förefaller målbeskrivningarna ligga på en relativt ytlig nivå i förhållande till Göteborgs universitets styrdokument i frågan. Trots att jämställdhets- och genusaspekter lyfts i kursplanerna fångas de inte alls upp i kursvärderingsverktygen (enkäter i samtliga fall) för ovanstående kurser.<sup>64</sup>

---

<sup>58</sup> Saknades i *HI1110, Historia, grundkurs, 30 hp*, Kursplan: <http://kursplaner.gu.se/svenska/HI1110.pdf>

<sup>59</sup> *EN1110, Engelska, Grundkurs, 30 hp*, Kursplan, s 3: <http://kursplaner.gu.se/svenska/EN1110.pdf>

<sup>60</sup> *LV1111, Litteraturvetenskap, Grundkurs, 30 hp*, Kursplan, s 2: <http://kursplaner.gu.se/svenska/LV1111.pdf>

<sup>61</sup> *IL1101, Idéhistoriens huvudlinjer, Grundkurs 1, 15 hp*, s 3: <http://kursplaner.gu.se/svenska/IL1101.pdf>; samt även *IL1102, Idéhistoriens huvudlinjer, Grundkurs 1, 15 hp*, s 3: <http://kursplaner.gu.se/svenska/IL1102.pdf>

<sup>62</sup> *SV1101, Svenska språket, Grundkurs, 30 hp*, Kursplan, s 1 och 3: <http://gul.gu.se/public/courseid/60042/lang-sv/publicPage.do>

<sup>63</sup> *Ibid*, s 4.

<sup>64</sup> En reservation ska dock göras för att det i flera fall finns utrymme för ansvariga lärare att själva modifiera kursvärderingsformulären.



# Kursvärderingsverktyget

---

En utvärdering kan definieras som "en systematiskt genomförd undersökning av värdet eller förtjänsterna hos ett givet föremål/aktivitet, som kan vara exempelvis ett åtgärdsprogram, ett projekt eller en produkt".<sup>65</sup> Detta är en vid definition – kanske en alltför vid – då man samtidigt redan innan en utvärdering genomförs mer eller mindre medvetet har formulerat vissa specifika frågor. Innan utvärderingen påbörjas finns en bild av vem uppdragsgivaren är, vilket syfte som finns samt hur det ska genomföras. Så länge dessa komponenter är oklara för någon eller några av parterna i utvärderingsprocessen kommer det också att bli svårt att använda de uppnådda resultaten i ett förändringsarbete. Nedan problematiseras och nyanseras detta.

## Uppdragsgivaren

Vem som är uppdragsgivare när det gäller kursvärderingar är en grundläggande faktor för både kursvärderingens syfte, dess genomförande och inte minst dess användning efteråt. Vem efterfrågar kursvärderingen helt enkelt? Att högskoleförordningen föreskriver att kursvärderingar ska ske är väl känt, liksom att det ofta existerar formuleringar i kursplaner som efterfrågar en kursvärdering, men i de genomgångna styrdokumenterna tycks intresset i stort sett stanna i och med det. Den här typen av *förordningsmotiv* för att genomföra en kursvärdering företräds ofta av lärosätets centrala förvaltning och sedan sprider det sig genom administratörer på andra nivåer. Den andra ytterligheten är när det finns *pedagogiska motiv* för genomförandet av kursvärderingen. Ofta uppfattas då uppdragsgivaren som mer diffus, om än lika viktig. Det förefaller vara dock så att i de fall där uppdragsgivaren nämns, hänvisas det i två riktningar: dels till lärosätets pedagogiska enhet, dels till institutionsledningen.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Karlsson (1999), s 15.

<sup>66</sup> Rolf Appelqvist & Iréne Arvidsson (2004), "Kursvärdering – ett meningsfullt verktyg för delaktighet" i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, HSV 2004:23 R), s 23–34; Annika Lundmark & Ingegerd Bäcklund (2004), "Kursvärderingar som ett underlag för systematiskt kvalitetsarbete vid Uppsala universitet", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, HSV 2004:23 R), s 35–48; Britten Ekstrand (2004), "Kursvärderingar som underlag för kvalitetsutveckling", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, HSV 2004:23 R), s 59–70.

I en schematisk modell skisserar pedagogen Ove Karlsson vilka konsekvenser olika uppdragsgivare får för uppdraget. Om uppdragsgivaren finns på en överordnad nivå blir syftet med kursvärderingen kontrollerande med funktionen att ge beslutsunderlag. När uppdragsgivaren istället består av den professionella gruppen eller av användare av verksamheten blir syftet att främja och förbättra detta. Ytterligare en nivå av uppdragsgivare utgörs av exempelvis forskarsamhället då det istället handlar om att kunskapsutveckla och kritiskt granska.<sup>67</sup> Ofta råder det dock otydlighet i skiljelinjen mellan vem som är uppdragsgivare och vem som utför själva kursvärderingen, eftersom den verksamhetsdel som genomför uppdraget inte sällan uppfattas som uppdragsgivare. Detta påverkar sannolikt hanteringen av resultaten eftersom det inte alltid är klart ens för utvärderaren vem som är uppdragsgivare.

Nära kopplad till detta är frågan om vem som ska avgöra kvaliteten eller måluppfyllelsen för en kurs: ledning, personal, studenter eller andra grupper? Samma otydlighet finns i det svenska skolsystemet där "förvirringen är total. Vet kollegerna bäst vad som utmärker en bra eller dålig lärare, eller är det eleverna, föräldrarna, administratörerna, eller kanske politikerna?".<sup>68</sup> Redan innan en kursvärdering genomförs bör dock frågan om uppdragsgivare vara medvetandegjord.

Den tänkte bedömaren ska kunna tillfredsställa behoven och kraven hos någon av följande överlappande aktörer: den enskilda individen eller gruppen, användarna, intressenterna, de professionella.<sup>69</sup> Kärnan i det här synsättet är hur man ser på kopplingen mellan utvärderaren och det som ska utvärderas, dvs. "ska utvärderaren vara en opartisk, objektiv iakttagare eller en engagerad bedömare i den situation eller verksamhet som ska utvärderas?".<sup>70</sup>

Inte sällan tycks det vara antingen engagerade lärare eller pedagogiska enheter som genomför kursvärderingar, men det finns även exempel på administrativ personal och

---

<sup>67</sup> Karlsson (1999), s 33.

<sup>68</sup> Liedman (2011), s 47.

<sup>69</sup> Karlsson (1999), s 46f.

<sup>70</sup> Karlsson (1999), s 62.

studentkåren som genomförare.<sup>71</sup> När utvärderare hämtas från internt håll för att genomföra kursvärderingar leder det oftare till att syftet blir att utveckla verksamheten och lärandet. Om ansvaret däremot läggs på administrativ personal som finns längre från kärnverksamheten, och därigenom kan uppfattas som mer externa, kan syftet upplevas som kontrollerande och närmare en förvaltningsrevision.<sup>72</sup>

Läraren skulle kunna ses som en mer värdebaserad deltagande utvärderare och den administrativa utvärderaren som en mer värdeneutral utredare. Fördelen med den sistnämnda lösningen skulle kunna vara att det är en utvärderare som är "anställd inom organisationen och har sin legitimitet som expert på utredning, ofta i kombination med utvärderingskunskap".<sup>73</sup> Nackdelen kan vara att den här personen gärna ses som en "spion och lakej" av dem som befinner sig närmare den utvärderade verksamheten.<sup>74</sup> En utvärderare som däremot finns mitt i den utvärderade verksamheten, i det här fallet läraren, skulle däremot kunna ses som en amatör.

## Kursvärderingens syfte

Den oklarhet som har berörts ovan beträffande uppdragsgivaren leder i förlängningen även till att kursvärderingens syfte blir oklart. Om man utgår från Högskoleförordningen (1993:100), dess förarbeten och senare tillägg, handlar det om två principer – kvalitetssäkring och studentinflytande – men för många universitetslärare blir själva genomförandet av kursvärderingen snarast målet i sig, eller som statsvetaren Lena Lindgren lite tillspetsat uttrycker det, en av de många "perverse bieffekter" som utvärderingsmonstret riskerar att producera.<sup>75</sup>

Utgångspunkten för kursvärderingen – alltså vad som ska värderas och/eller kvalitetsgranskas – är den genomgångna kursens mål och innehåll. Hur detta ska göras varierar dock kraftigt; dels då det givetvis finns olika rutiner och traditioner vid olika institutioner och lärosäten, dels på grund av de skiftande metoder och modeller som

---

<sup>71</sup> Se t.ex. Lundmark & Bäcklund (2004), s 35–48; Carina Fransson & Johanna Åkesson (2004), "Studentkåren som drivande aktör för införande av kursvärderingar", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, Högskoleverket, s 91–98.

<sup>72</sup> Karlsson (1999), s 64.

<sup>73</sup> Karlsson (1999), s 66.

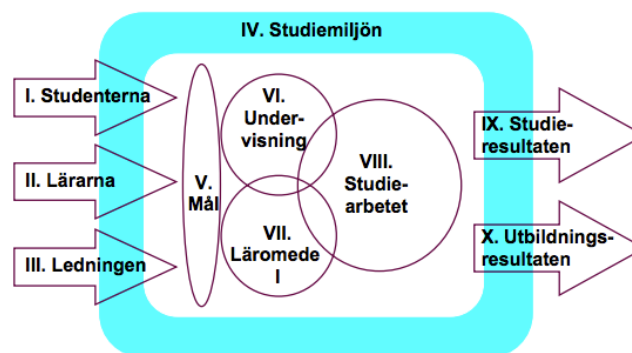
<sup>74</sup> Karlsson (1999), s 66.

<sup>75</sup> Lindgren (2008), s 103–112.

förekommer. Det sistnämnda hänger emellanåt ihop med en viss osäkerhet över vad som de facto ska utvärderas.<sup>76</sup>

Karl-Axel Nilsson, tidigare chef för planering och utvärdering vid Lunds universitet, har sammanställt vad som kan beskrivas som kursvärderingens tio olika innehållskomponenter och där varje komponent dessutom bryts ner i en omfattande mängd delområden, temata och potentiella ingångar.<sup>77</sup> En sådan översikt visar vidden av möjligheter, men också svårigheterna med att välja fokus. I den genomförda så kallade studentbarometern vid Göteborgs universitet år 2010 framgick exempelvis att kursvärderingar genomförs i stor utsträckning (dock inte i tillfredsställande omfattning med tanke på förordningstexten), men att många studenter ändå inte säkert vet huruvida deras ansträngningar tillvaratas i kvalitetsarbetet.<sup>78</sup> Det tycks helt enkelt många gånger osäkert i vilket syfte det görs.

#### **Modell med 10 innehållsområden<sup>79</sup>**



Resultatet av en kursvärdering kan användas på flera olika sätt. Ibland handlar det om en processinriktad kursvärdering, dvs. man vill undersöka hur kursmålen har uppnåtts, vad som hjälpt studenten och vad som kanske har saknats ur studentens perspektiv. Oftare är man ute efter att få bekräftat vad som konkret fungerat respektive vad som bör förändras. Ett sådant fokus riskerar att enbart legitimera rådande förhållanden.

<sup>76</sup> Se exv. Karl-Axel Nilsson (1998), *Kursvärdering – för studenternas medverkan i kvalitetsarbetet*, Lunds universitet, Utvärderingsenheten, Rapport nr 98:202, s 6ff samt 15ff.

<sup>77</sup> Nilsson (1998), s 19–26.

<sup>78</sup> *Göteborgs universitets studentbarometer 2010. Resultat från en undersökning av studenternas arbetsmiljö*, GU, 46f.

<sup>79</sup> Illustrationen hämtad från Nilsson (1998), s 17.



Tidigare tankar om vad som är kursvärdering eller hur en kursvärdering ska genomföras och användas anføres i litteraturen. Pedagogen Kjell Granström menar att man innan genomförandet av en kursvärdering bör ta ställning utifrån fem utgångspunkter även om det samtidigt finns överlappningar: det instrumentella, det upplysande, det interaktiva, det legitimerande och det taktiska.<sup>80</sup>

Den instrumentella användningen kan också kallas ingenjörsmodellen och den används för att realisera tidigare formulerade mål och målsättningar. Den upplysande användningen är inte lika rationell, utan här vill man se hur verksamheten ser ut i realiteten för att utifrån dessa iakttagelser lättare uppnå förståelse och därigenom kunna påverka verksamheten. Om man väljer att föra en dialog med alla inblandade parter för att höra alla sidors åsikter kallar Granström detta för en interaktiv användning. Det här innebär någon form av växelprocess mellan intressentgrupperna.

Syftet med den legitimerande användningen är att söka argument för att veta om redan fattade beslut och deras implementering varit framgångsrika eller åtminstone tillräckliga för att föra verksamheten framåt i den riktning som man har tänkt sig. Den taktiska användningen innebär att man utvärderar för utvärderingens egen skull och inte för att skapa faktiskt förändring. Modellen kan användas för att tysta kritik genom hänvisning till antingen en pågående eller kommande utvärdering.

Ove Karlsson identifierar tio utvärderingsmodeller där fem av modellerna – systemanalytisk modell, beslutsmodell, mål-resultat-modell, målfri utvärdering och expertmodell – alla sorterar under utbildningsteknologiskt inspirerade utvärderingsmodeller.<sup>81</sup> Vissa av dessa sammanfaller givetvis med de ovan presenterade modellerna, medan andra bär ett annat tankesätt.

Senare har det vuxit fram andra utvärderingsmodeller som Karlsson kategoriserar som teoriinriktad utvärdering, självutvärdering, brukarmodell, intressentmodell och aktionsforskningsmodell.<sup>82</sup> Utgångspunkterna för dessa modeller skiljer sig från de tidigare beskrivna så till vida att de istället hämtats från pedagogisk och samhällsvetenskaplig vetenskapsteori. Den teoriinriktade utvärderingsformen, som lanserades av Franke-Wikberg

---

<sup>80</sup> Granström (1995), s 14f.

<sup>81</sup> Karlsson (1999), s 59; Franke-Wikberg & Lundgren (1980), s 22f.

<sup>82</sup> Karlsson (1999), s 56ff.

under 1970-talet, var ett direkt svar på kritiken mot det tekniska och oreflekterat ideologiskt baserade kunskapsintresset som utvärdering som baserats på ett positivistiskt vetenskapsideal medförde.<sup>83</sup> Den teoriinriktade modellen utgår i stället från att varje utbildning äger rum i en bestämd ekonomisk, social och kulturell verklighet.

Självvärdering där kolleger reflekterar över sin verksamhet vinner idag terräng inom högskolan och ska kanske alltmer ses som ett naturligt inslag i verksamheten. En annan utgångspunkt för utvärderingar sorterar i brukar- och intressemodeller där berörda användare står i fokus och utvärderar en verksamhet. En speciell typ av denna sorterar under aktionsforsknings- och intressentmodellen som också har tydliga drag av deltagarmedverkan vid utvärderingstillfället.

## Vilken metod används för kursvärderingen?

En följd av kursvärderingarnas differentierade syften är att även metoderna blir diversifierade: datoriserade enkätverktyg, intervjuer i olika gruppkonstellationer, diskussioner, genom studenternas uppsatsarbete, portfolioarbete. Enligt metodernas kreatörer och tillskyndare har varje metod sina egna fördelar som redskap för att utveckla verksamheten.<sup>84</sup> En diskussion beträffande webbaserade enkäter tycks röra vanliga kvantitativa metodproblem där frågor om bortfall, svarsstatistik, anonymitet osv. får en framskjuten position. Här följer man alltså forskningens logik.

En annan problematik vid användningen av kursvärderingar i enkätform rör integritet för både studenter och personal. För studenternas del handlar det om att anonymiteten ska säkerställas.<sup>85</sup> Detta är naturligtvis ett större problem vid kursvärderingar i mycket små studentgrupper. För lektorerna handlar det snarare om integritetskränkande personangrepp och hur dessa ska hanteras.<sup>86</sup>

---

<sup>83</sup> Franke & Nitzler (2008), s 36f.

<sup>84</sup> Se *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, HSV 2004:23 R, passim.

<sup>85</sup> Lundmark & Bäcklund (2004), s 37.

<sup>86</sup> Per Warfvinge, Karim Andersson & Jonas Borell (2004) "System för rapportering utvärdering av kurser vid Lunds tekniska högskola", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, HSV 2004:23 R, s 126 ff.

En tydlig svårighet när det gäller att genomföra kursvärderingen på en så optimal tidpunkt som möjligt är att kunskap och kunskapsförmedling är en tjänst som är immateriell. Den är därför svårare att utvärdera innan den är förbrukad eller "konsumerad". Dessutom kan den påverkan som tjänsten ger upphov till, pågå under en lång tid efter själva produktionen.<sup>87</sup> Det vanligaste är också att kursvärderingen sker efter avslutad kurs, men samtidigt finns förespråkare av den formativa metoden, dvs. att kursvärdering sker under loppet av en pågående kurs.<sup>88</sup> Goda resultat tycks framför allt kunna uppnås vid kursvärderingar som kombinerar flera typer av metoder, t.ex. enkät, diskussion och intervju.<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> Karlsson (1999), s 48.

<sup>88</sup> Carstensen (2008), s 15.

<sup>89</sup> Gunnar Tiger (2004), "Dialog mellan studenter och lärare; kontinuerlig kursvärdering genom träffar med grupprepresentanter", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, HSV 2004:23 R, s 145–151.



# Självvärdering – en framkomlig väg?

---

Teaterns utforskande av genus hade som utgångspunkt att undersöka det egna arbetets första omedvetna val, både i de performativa gestaltningarna och i uppfattningarna om dem. En lärdom blev att såväl skådespelare som publik går varandra till mötes med färdiga föreställningar om kön. Motsvarande processer är närvarande i lärosalen; ingen hänger av sig sina föreställningar tillsammans med jackan på stolen. Lärares möten med studenter i lärosalen påminner om möten mellan skådespelare och åskådare då kommunikationen är såväl verbal, som kroppslig och emotionell. I lärosalen, precis som på teatern, arbetar därtill föreställningar om en minsta gemensam nämnare i form av verk samma normer som etablerar tillhörighetskänslor, varifrån mötet utvecklas. Därför kan mötet mellan lärare och studenter i undervisningssituationen jämföras med mötet mellan skådespelare och publik på teatern.

Ingen kan göra sig till ett blankt blad då man går in i undervisningen utan bär med sig förväntade beteenden kopplade till könstillhörighet. Skiljelinjerna återfinns i undervisningsregistret och kommer till uttryck i att förväntningar och tankespår varken tillåter kvinnor eller män att representera hela skalan av vad en människa skulle kunna vara. Istället skapar vi två avgränsade områden i det performativa handlingsregistret som vi uppmuntrar, förväntar oss och till viss del kräver att män och kvinnor inordnar sig i.

Våra förväntningar och krav på hur kvinnor och män ska inordna sig sipprar in i pedagogiken. Den genusmedvetna pedagogiken är influerad av medierade föreställningar om genus och kropp med affektiva, det vill säga känslomässiga träffytor, traderade över tid och rum. Det handlar inte enbart om yttre påverkan utan om de hemtama och välbekanta situationer som ger omedelbar men oreflekterad tillhörighetskänsla. Ens performativa praktik bidrar till att befästa genusdiskurser.

Ett genusmedvetet förhållningssätt i högskoleundervisningen handlar om att reflektera över vilka drivkrafter de egna diskursiva och affektiva premisserna har och hur de arbetar i möten

med andra.<sup>90</sup> Man behöver ställa sig frågor om vilka levda erfarenheter man bekräftar då lärarens position och perspektiv utgör en avgörande maktfaktor för upplevelser av tillhörighet. Genusmedveten reflexion i självvärderande syfte att klargöra de egna värdemässiga utgångspunkterna kan därtill utgöra ett verktyg för att situera lärarrollen som en kollektiv position. Den innebär en tillåtande hållning för motsvarande reflexion hos studenterna och i relation till ämnet kan leda till förändring av det som sker i lärosalen.<sup>91</sup>

I realiteten borde en kursvärdering ställa de frågor som är nödvändiga för en fortsatt utveckling av kursen och undervisningen, i synnerhet om resultatet faktiskt eftersträvar en långsiktig kvalitetsförbättring. Då måste man avsätta tid för andra slags värderingsformer, där orden och reflexionen har större betydelse. En självvärderande reflexion som del av kursvärderingen framstår då som en given utgångspunkt.<sup>92</sup> Hur skulle genusmedveten självvärdering kunna fungera som ett verktyg för att situera lärarrollen som en medveten position för performativ handling som kan göra skillnad?

## Bortom styrdokumentet

Många lärare riktar sig till en uppfattat homogen studentgrupp i sin kommunikation. Där relationen etableras utifrån igenkänning av den som liknar en själv – i detta fall handlar det då företrädesvis om retoriskt genusmedvetna medelklassvenskar.<sup>93</sup> Enligt resonemanget betyder det att lärarkåren oftast bemöter studentgrupper med förutsatta gemensamma nämnare ur ett perspektiv där man själv känner sig hemma. Man etablerar kontakten och utvecklar kommunikationen enligt detta outtalade kollektivt normerande raster och skapar

---

<sup>90</sup> Jfr *Större än så här: tankar för en genusnyfiken gestaltning* (2008), Liv Elf Karlén (red.), Stockholm: Atlas, s 17. Teater Lacrimosas ingång till ett genusmedvetet förhållningssätt i teaterprocessen innebär att arbetet utgår från frågeställningen om hur samhället tar sig in i deras teaterum, här och nu.

<sup>91</sup> Jfr Rosi Braidotti (2012), "Att bli kvinna: Om förkroppsligade skillnader", i *Posthumanistiska nyckeltexter*, Cecilia Åsberg, Martin Hultman & Francis Lee (red.), Lund: Studentlitteratur 2012, s 113.

<sup>92</sup> Jfr Lars Holmstrand (2009), "Om utvärdering", i *Högskolepedagogik: att vara professionell som lärare i högskolan*, Martin Stigmar (red.), Stockholm: Liber, s 149f. Enligt Holmstrand utgör självutvärdering ett naturligt inslag i allt kvalitetsarbete och vinner idag berättigad terräng inom högskolan. Ingången i (ut)värderingsdiskussionen pendlar här mellan ett självvärderande förhållningssätt och en mera deltagarorienterad aktionsforskningsmodell som förordar nödvändigheten av värdemässiga utgångspunkter i lärandeprocessen och uppgiften att bidra till förändring. Varken forskning eller pedagogisk verksamhet kan vara neutral och därför är det viktigt att tydliggöra de värdemässiga utgångspunkterna.

<sup>93</sup> Jfr Sara Ahmed (2012), *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*, Duke University Press, s 40. Ahmed hänvisar till organisationsforskning som beskrivit tendensen att nyrekrytera sin egen spegelbild som en slags kloningslogik som upprätthåller en bekvämlighetszon, där människor växer och samtidigt smälter samman med en bekvämlighet som förlänger dem.

därmed en avgränsad kontaktyta i den "gemensamma nämnaren" för att underlätta kommunikationen. Det medför att man begränsar synfältet till de iakttagbara och införstådda genusmönstren, och utesluter annat som också verkar där. Det som uppfattas vedertaget i den kulturkontext där läroprocesserna genomförs, blir därmed den dolda agenda som styr undervisningsupplägget såväl som den performativa handlingen. Men det går inte att förutsätta att varenda student i en grupp har samma associationer.

Kursvärderingar som frågar efter vad studenterna lärt sig om genus riskerar därmed fortfarande reproducera genusmönster i enlighet med traditionella föreställningar.<sup>94</sup> Genuskunskapen i sig skapar inte jämlikhet, mångfald och likabehandling så länge praktiken i lärosalen oreflekterat anammar schabloniserade könsföreställningar. Dolda genusassociationer kan fortfarande verka och komma till uttryck, vilket gör att hela lärohändelsen ger dubbla signaler. Detta riskerar att förvirra upplevelser av tillhörighet och visshet om att rummet så att säga också är till för mig. Då uppstår en analog situation till de retoriska dokument som tillåter verksamheten att fortgå i invanda s.k. genusmedvetna spår, vilket underbygger uppfattningar om att genusproblematiken är överspelad och inte behöver tas på allvar. Det svarar mot upplevelser i ett studentkollektiv fostrat med bilden av ett jämställt och jämlikt samhälle, vilket skapar oförståelse för genusperspektiv och ibland trötthet över att pedagoger envisas med att beröra aspekterna.<sup>95</sup> Annorlunda uttryckt att vi (chimärt) redan är i mål då lärare numera är medvetna om visions- och styrdokumentet och vissa av dem därtill genomför genusmedveten undervisning.

## Lärosalen – ett normerande rum

Uppfattningen att samhället förgrenar sig in i verksamheten genom den egna personens handlingar kan betraktas som både självklar och befängd. Beroende på hur lärare ser på sin verksamhet, agerar man sin lärarroll på olika sätt då det kommer till undervisning, lärandeprocesser och kunskaper. Olika kunskapssyn ger pedagoger skilda

---

<sup>94</sup> Jfr Fredrik Bondestam (2003), *(Könsmedveten pedagogik för universitetslärare – en introduktion och bibliografi*, Uppsala: Uppsala universitet, s 61. Jfr projektarbetskonferens om utvärdering, Uppsala universitet 3/11 2011 där förslaget om frågan "vad har du lärt dig om genus?" kom även upp som frågeutgångspunkten för kursvärderingar.

<sup>95</sup> Jfr *Feminism in Popular Culture* (2006), Joanne Hollows and Rachel Mooseley (red.), Oxford/New York: Berg. Antologin diskuterar olika sätt att bemöta vanliga uppfattningar om ett jämställt samhälle, vilket i studenternas ögon gör genusperspektivet överflödigt.

orienteringspunkter. I undervisningssituationen verkar en rad underförstådda självklarheter, ibland i form av en vag medvetenhet om att genus på något sätt spelar roll och ibland som en hållning om att kunskap är kunskap oavsett genuskurser. I realiteten pågår dessa självklarheter parallellt. Några lärare anser det odiskutabelt att genus spelar stor roll i lärosalen och de försöker också bemöta detta på ett genusmedvetet sätt.<sup>96</sup>

Lärosalen är inte ett neutralt rum, detta oberoende om de som vistas där är kvinnor eller män, alternativt genusmedvetna eller genusomedvetna. Lärosalen är framförallt ett rum där människor möts, vilket per automatik betyder att genus kommer till uttryck i performativa handlingar. I dessa handlingar – lärarnas såväl som studenternas – sipprar samhälls- och sociokulturella diskurser in. Varje lärares beslut att läsa sig till genuskunskap – liksom till annan kunskap – är gott och väl, men det behöver inte medföra ett genusmedvetet agerande i lärosalen. Dessutom tar internalisering av ny kunskap tid i anspråk, vilket påverkar reflexionsutrymmet negativt, då tid är en synnerlig bristvara inom högskoleverksamheten.

I den professionella lärarrollen kommunicerar man ämneskunskap samtidigt som man performativt agerar förkroppsligad kunskap i sina handlingar.<sup>97</sup> Centralt i detta resonemang är att förkroppsligade upplevelser av tillhörighet i undervisningssammanhanget också härbärgerar identitetsskapande funktioner; de förhandlar individuell och kollektiv identitet i termer av genus tillsammans med andra dimensioner. En internaliserad genuskunskap bidrar inte automatiskt till att den omsätts i undervisningspraktiken då en genusmedveten pedagogik är beroende av att lärare både vill, förmår och orkar självvärdera sina egna utgångspunkter. I ett sådant scenario befinner sig frågorna om jämlikhet, mångfald och likabehandling.

Ofta sker förkroppsligandet i en normalitetsbevarande process som upprätthåller och bekräftar identiteter, där även könsmedvetenhet kan befästa normer. Men om normerande

---

<sup>96</sup> Se exempelvis Bondestam (2003).

<sup>97</sup> Jfr Sara Ahmed (2000), *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*, Routledge, s 47f. Ahmeds diskussion om förkroppsligad kunskap utkristalliserar sig i dialog med fenomenologisk teori som föreslår att den erfarenhet som gör min kropp till min är densamma som öppnar min kropp till andra kroppar i en samtidig ömsesidighet av att beröra och bli berörd, av att se och bli sedd. I kontrast till denna inkluderande formulering menar Ahmed att det i processen sker ett förkroppsligat särskiljande, vilket hänger samman med att kroppar berörs olika av olika kroppar bland annat beroende på utseende och färg, vilket står i relation till strukturell ojämlikhet.



föreställningar tenderar att häfta vid kroppen på sätt som individen upplever främmande – vilket kan ske hos både lärare och studenter – ingår också problematiska störningar i deras möten. Det behöver inte vara någon nackdel att störningar inträffar, tvärtom kan man genom dem få syn på de mera progressiva möjligheter som också är inbäddade i scenariot.<sup>98</sup>

## Undervisningssituationen

Förhållningssätten till kunskap skiftar förvisso, men många lärare omhuldar en lärandeprocess där samtliga deltagande utvecklar ett kritiskt tänkande och därför samtidigt utmanas i sina synsätt och föreställningar om lärande och kunskap. Att forma självständiga och kritiskt tänkande studenter är också kärnan i högskoleutbildning.<sup>99</sup> Många är dessutom intresserade av och kunniga om frågeställningar kring genusmedveten pedagogik, vilken har vuxit sig starkare inom högskoleutbildningen i takt med att genusvetenskapen etablerats som ett ämne.

Situationen återspeglar likaså en process där fokus skiftat från traditionell kunskapsöverföring till ett mera studentcentrerat lärande.<sup>100</sup> Fortfarande tas dock tänkandet om att ingen lärare kan nå längre än sin egen kunskap och erfarenhet i undervisningssammanhanget som intäkt för begränsade möjligheter att ändra på saker.<sup>101</sup> Tanken är i grunden dock inte orimlig, men att ta den som intäkt för att bevara status quo är förkastligt, då den innebär ett oseriöst förhållningssätt till retoriken om likabehandling. Hållningen sanktionerar dessutom diskriminering i högskoleundervisningen.

Befintlig kunskap om genusmedveten pedagogik har fokus både på det aktuella ämnet och på praktiken i lärosalen. Konkreta strategier för att arbeta genusmedvetet är att aktivt förhålla sig till perspektivet inom sitt ämnesområde, ställa sig frågor om vad man behöver veta om kön för att lyckas i sin undervisning, samt reflektera kring vad man kan uppnå i lärargärningen i detta hänseende ställt i relation till tid och resurser, gruppstorlek och sammansättning. Synsättet påverkar kursplanering, litteraturval och strategier för rummet.

---

<sup>98</sup> Jfr *Att gestalta kön: berättelser om scenkonst, makt och medvetna val* (2009), Gunilla Edemo & Ida Engvoll (red.), Teaterhögskolan i Stockholm, s 128.

<sup>99</sup> Högskolelagen, 1992:1434, paragraf 8.

<sup>100</sup> Jfr *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, (2009), Martin Stigmar (red.), Stockholm: Liber.

<sup>101</sup> Jfr Bondestam (2003), s 48f.

En sådan strategi lyder exempelvis ” bemöda dig om att ge kvinnor mer uppmärksamhet och begränsa därmed männens utrymme utan att för den skull beröva dem det.”<sup>102</sup> Denna strategi är på ett plan mycket medveten om hur könsstrukturer i samhället konkretiseras i talturer och platstagande i rummet, omvandling av frågor eller delar av litteraturen till en reflexion om kön, eller fokus på samtal om vad en seminariekultur kan vara för något.<sup>103</sup>

Den genusmedvetna pedagogiken innehåller dolda mekanismer som motverkar syftet. Det behövs en reflexion om platstagande utifrån dylika förutsättningar istället för genuskodade uppfattningar om självförtroende eller ansvarstagande. Det är förknippat med makt då platstagande är ett kollektivt arbete där man ger varandra olika förutsättningar bland annat utifrån könsföreställningar som leder till medierade bemötanden av kroppar. Vems förslag tenderar man att lyssna till i platstagandets praktik och hur?<sup>104</sup> En given följdfråga blir då om plats automatiskt ger upplevelser av tillhörighet i egen rätt.<sup>105</sup>

Platstagandets former är centrala och bygger på tanken om att för att kunna ta plats måste man också få plats, något som ligger i det pedagogiska ansvaret. En underliggande antydning om att vi lyssnar till och tolkar kvinnor och män på olika sätt finns därmed inbyggd i strategin. Teater Lacrimosas genusworkshop avslöjar att åskådaren tenderar att göra små genuskodade tillägg och avdrag på mäns och kvinnors gestaltningar.<sup>106</sup> De beskriver dylika könsåtskiljande strategier som svårigheter att tolka en kvinna som en högstatusperson, kvinnors tendens att i högre utsträckning ta eller uppleva sig skyldiga att ta ansvar för den sceniska situationen samt tendensen att tolka kvinnor ur en mera känslomässig synvinkel än män. Kvinnor uppfattades som att det de pratade om och behandlade var sig själva, medan mäns gestaltning behandlade världen utanför. Detta arbetar som pålagda inåt- respektive utåtriktningar, och utgör diskurser som är högst verksamma också i redan könsmedvetna rum.

---

<sup>102</sup> Bondestam (2003), s 56.

<sup>103</sup> Bondestam (2003), s 55.

<sup>104</sup> Liv Elf Karlén, Emma Stordal & Rebecca Vinthagen (2008), i *Större än så här: tankar för en genusnyfiken gestaltning* (2008), Stockholm: Atlas, s 36. Jfr härskarteknikerna formulerade av Berit Ås. Se <http://kilden.forskningsradet.no/c16881/artikkel/vis.html?tid=35132> (2013-03-01)

<sup>105</sup> Jfr Ahmed (2012). Ahmed avhandlar mångfald och likabehandling med förankring i bl.a. genusteori.

<sup>106</sup> Elf Karlén et al. (2008), s 18. Dessa tillägg och avdrag fungerade som förstörings- och förminskningsglas i tolkningar av respektive köns beteenden.

## Nödvändig reflexion om kunskapspositionen

En självvärderande hållning är i allra högsta grad relaterad till en maktanalys, där frågan om tillhörighetens villkor behöver dryftas. Den börjar i en reflexion om den egna kunskapspositionen: Hur tillåts man tillhöra? Vilka underförstådda begränsningar finns i de genusmedvetna tillåtande ramar jag som lärare skapar i lärosalen? Vari består den egna självklara blicken på och närvaron i lärosalen? Den självvärderande hållningen närs av den livserfarenhet och kunskap som var och en anammat i den kulturkontext där man känner sig så självklar och bekväm att ett ifrågasättande inte finns på agendan. Både lärare och studenter bär ansvar för reflexionen, men då lärosalen är strukturellt ojämlig besitter läraren makt som tagen i anspråk på ett ansvarsfullt sätt kan underlätta performativa handlingar som strävar mot en mera inkluderande tillhörighet.

Filosofen Rosi Braidotti menar att bekväma kunskapspositioner inte är helt självskapade, utan kollektivt delade och konstruerade i tid och rum.<sup>107</sup> Därför glider de lätt undan rannsakan då det är svårt att uppfatta något som är för nära. Man behöver fråga sig vem som anser sig äga rätten att formulera villkoren för kunskapspositionens giltighet och därefter agerar performativt i enlighet med den. Framförallt behöver man bli medveten om att den giltigheten inte är allomfattande och universell, den är kontextbunden i tid och rum. I grunden harmonierar detta med idén om den demokratiska kunskapsprocessen.<sup>108</sup> Den förordar lärandeprocesser som utgår från och respekterar kunskaper, erfarenheter och villkor som tystas i många sammanhang, däribland högskoleutbildningen. Det innebär en övertygelse om att kollektiva kunskapsprocesser, som uppstår i möten där tilltro och nyfikenhet samverkar med kritisk analys, ofta överträffar individuella kunskapsprocesser.

Därtill handlar det om hur möten i en lärosal är medierade genom föreställningar som förutsätter att kön agerar performativt på olika sätt.<sup>109</sup> I mötet finns inbyggda associationsbanor som var och en förhåller sig till och som begränsar vad som tillåts komma till uttryck i situationen. Om någon går utanför de förväntade performativa uttrycken uppstår tillägg på ens handlingar där ord, känslouttryck och handlingar får olika betydelse

---

<sup>107</sup> Rosi Braidotti (2012), i *Posthumanistiska nyckeltexter* (2012), Åsberg Cecilia, Hultman Martin & Francis Lee (red.) Lund: Studentlitteratur, s 113.

<sup>108</sup> Jfr Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten (2003), *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan*, Myndigheten för skolutveckling, s 251ff.

<sup>109</sup> Jfr Ahmed (2000).

beroende på kön. Om de förväntade registren för kvinnor och män var likvärdiga vore detta oproblemiskt, men så är inte fallet. Män får oftare representera det stora rummet, dvs. människan medan kvinnor får gestalta det mindre rummet och undantaget från normen. Detta handlar bland annat om en vana att inte bara läsa tecken på kroppen utan att bli medveten om att man läser kroppen som ett tecken.

Kroppen i lektionssalen utgör också en kropp i samhället.<sup>110</sup> De beteenden som vi klassificerar som manliga eller kvinnliga betraktas oftast som en förlängning av de biologiska könen, med andra ord den fysiska kroppen som ett tecken. Kultur som på det viset börjar härma sig själv blir problematisk, för den bilden av kön är inte en kliché av den s.k. verkligheten utan en kliché av sig själv.<sup>111</sup> Samtidigt handlar människors möten i en lärosal om förkroppsligad kunskap som möter förkroppsligad kunskap, där även intuitionen, dvs. de första omedvetna valen är medierade av tradition, vana eller något man har iakttagit. Inom genusforskningen betraktar man detta som är så välbekant och hemtam för kulturella affekter som starkt influerar hur särskiljandemekanismer arbetar i relation till fler medbestämmande valörer, exempelvis kroppars utseende och färg.<sup>112</sup>

Samtliga i lärosalen är medskapare av genusdiskurser som sätter snäva ramar och regler runt kvinnors och mäns kroppar. Ett ifrågasättande av de egna omedvetna första valen möjliggör att i varje undervisningssituation skapa förutsättningar för att tilldela samtliga deltagande så väsentligt mycket större utrymme för performativa handlingar av varierande slag. Det handlar om att göra sig medveten om kapaciteten i den egna lärarpositionen som bidrar till genomföranden av en dylik politisk handling, där en förändrad uppfattningsförmåga möjliggör andra genusmönsters existens.<sup>113</sup>

## Sammanfattande kapitelreflexion

På samma sätt som diskussioner om hur mångfaldsarbetet vid lärosäten begränsas av verksamma mekanismer som är styrda av politiska påbud såväl som av ett vanetänkande,

---

<sup>110</sup> Jfr Elf Karlén et al. (2008), s 109.

<sup>111</sup> Ibid., s. 123. Jfr Edemo & Engvall (2009), s 128.

<sup>112</sup> *Posthumanistiska nyckeltexter* (2012), s 201. I antologin *Posthumanistiska nyckeltexter* definieras affekter som förkroppsligade upplevelser och uttryck av känslor och sinnesstämningar innan det egentligen satts ord på dem. Kroppsorierad kulturforskning använder termen för att beskriva kollektiva stämningar och känslouttryck som inte tidigare har artikulats eller formats som diskurs. Jfr Ahmed (2000).

<sup>113</sup> Jfr Braidotti (2012), s 113.

samspekar det i den konkreta undervisningspraktiken. Detta tillhandahåller en gemensam ram inom vilken saker antingen sker eller inte sker.<sup>114</sup> Forskningen påminner om att ramen i sig inte utgör en social aktör. För att förstå det som händer, dvs. reflektera över vilka mekanismer som är verksamma i detta och hur, kan man följa vad kroppar, ord, texter och rum gör och inte gör, när de sätts i arbete inom högskoleundervisningen och i lärosalen. Då kommer genusmedvetenhet att handla om en förändrad perception av genus, men inte att fastna i genusretorik i styr- och visionsdokument.

Det genusgranskande arbetet sker i möten mellan människor, i samtal och diskussioner som kräver av såväl lärare som studenter att de särskådar sin tillhörighetskänsla. Detta arbete bygger på en kontinuerligt löpande självvärdering som ses som ett led i det långsiktiga utvecklingsarbetet, där man borrar sig ner i villkoren för tillhörigheten och var dess gränser går för en själv. Kärnan i ett genusmedvetet arbete kanske handlar mindre om kursplaner, styrdokument respektive (ut)värderingsmodeller än detta.<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> Ahmed (2012).

<sup>115</sup> Därmed inte sagt att dylika dokument saknar värde.



# Horisontell kursvärdering

---

En utvärdering inom högskolan sker vanligtvis antingen vertikalt – top-down eller bottom-up – eller horisontellt. En vertikal top-down utvärdering innebär att ledningen utvärderar verksamheten genom kontroll och styrning, medan en bottom-up-process för högskolans del istället innebär att det är studenterna som utvärderar lärare och organisation. Beträffande genusmedveten utvärdering visar en undersökning från Umeå att bottom-up-modellen kan ha begränsningar när det gäller genusrelaterade frågor, åtminstone i enkätbaserad svarsform.<sup>116</sup> En rimlig tolkning av denna undersöknings resultat är att genusmedvetenheten inte är tillräckligt hög hos studenterna för att det ska vara meningsfullt att ställa direkta frågor i enkätform för att de ska bedöma det här perspektivet, åtminstone inte bland nybörjarstudenter.<sup>117</sup> Även top down-modellen, där utvärderingen kommer uppifrån, äger stora begränsningar när det gäller att genomföra en genusmedveten kursvärdering eftersom den här typen av utvärdering upplevs som ålagd uppifrån.

En horisontell utvärdering innebär att utvärderingen sker inom samma organisationsnivå på så sätt att utvärderaren kommer från den verksamhet som utvärderas. Härigenom "äger" personalen själv resultaten och avgör hur dessa ska användas.<sup>118</sup> En horisontell kursvärdering förefaller därför vara intressant ur ett genusmedvetet perspektiv. Vi har inte sett några exempel på hur en horisontell kursvärdering sker på ett organiserat sätt, även om vi inte är främmande för att informella diskussioner som påminner om den här utvärderingsmetoden äger rum. Därför kommer vi här att utforska den här modellen för kursvärdering – dvs. reflexion och diskussion inom ett kollegium.

Eftersom ett av de problem som lyfts fram när det gäller att genomföra genusmedveten undervisning och utvärdering är att tiden för den undervisande personalen är knapp och att arbetsbetinget ökar har vi valt att arbeta med kursvärderingsmodeller som är möjliga att med lätthet foga in i den pågående vardagen.<sup>119</sup> Modellen med att utnyttja informella

---

<sup>116</sup> Westberg (2005).

<sup>117</sup> Westberg (2005), s 12f.

<sup>118</sup> Karlsson (1999), s 33.

<sup>119</sup> Wide (2008), s 58.

mötesplatser har tidigare lyfts fram av Gunnar Tiger, verksam vid läkarutbildningen vid Umeå universitet, som har använt lunchraster för att diskutera kursvärderingar.<sup>120</sup>

Inom genusvetenskapen uppmärksammas med allt större intensitet intersektionalitet. Här för man samman hur olika maktordningar samspekar och hur t.ex. genus, klass och etnicitet kan samspeka för att förstärka en under- eller överordning. En följd av det intersektionella perspektivet har varit att normkritiken har vuxit fram inom universitetsvärlden.<sup>121</sup> I den här rapporten har det dock varit genus som har fokuserats, men vid flera av kursvärderingsmodellerna som vi redovisar nedan har vi försökt komma åt genusfrågor genom att även diskutera övriga diskrimineringsgrunder, eftersom det är svårt att skilja olika maktordningar från varandra.

## Lärare reflekterar – gemensamt kunskapsbyggande

Den här gruppdiskussionen äger rum på en avsatt tid, inte så lång, men dock avsatt och väl avgränsad, och det finns en stor trygghet och tillit i gruppen. Intervjun kan karaktäriseras som ett samtal mellan lärarkollegor där samtalsledaren/intervjuaren har fört in vissa diskussionsteman. Karaktären på intervjufrågorna är övergripande kursvärderingsfrågor snarare än frågor knutna till någon specifik kurs. Samtalet flyter ganska fritt och exempel och reflexioner förs in allteftersom det har funnits behov av dem. Deltagarna kommer från lärarutbildningen och de har sin största del av undervisningserfarenheten mot blivande förskollärare och lärare mot yngre åldrar. I samtalet deltar fyra lärare, tre kvinnor och en man. En person är adjunkt, en person är lektor och de andra båda är doktorander (med undervisningserfarenhet). De fyra lärarrepresentanterna, som är i åldern 43–53 år, efterfrågar uttryckligen stor anonymitet för att över huvud taget diskutera kursvärderingar ens ur ett generellt perspektiv.

I en sådan här grupp där tryggheten upplevs som relativt stor – personerna har frivilligt anmält sig för att delta i samtalet och de har arbetat tillsammans under flera år – där deltagarna tillsammans förutsättningslöst hjälps åt att exemplifiera, tolka och förstå sina erfarenheter är ett arbetssätt som påminner om det minnesarbete som den tyska sociologen

---

<sup>120</sup> Tiger (2004), s 145–151.

<sup>121</sup> Paulina de los Reyes (2011), "En (o)jämlig jämställdhet? Intersektionella perspektiv på ojämlikhetsskapande inom universitetsvärlden" i *Vad händer med jämställdheten? Nedslag i jämställdhetens synfält*, Paulina de los Reyes (red.), Uppsala universitet, s 134.



Frigga Haug har initierat och som spridits till Skandinavien genom Karin Widerberg.<sup>122</sup> Tekniken innebär att man tillsammans i grupper funderar över händelser inom ett visst tema som man varit med om. Viktigt för att metoden ska fungera är att det finns både tid och trygghet i gruppen eftersom flera teman fort blir känsliga.<sup>123</sup> Metoden har tagits fram för att användas som ett feministiskt alternativ för kunskapsproduktion. I lärarsamtalen följs inte den här tekniken fullt ut, men vissa likheter finns. I gruppen flyter diskussionen fram som en gemensam konstruktion tills man kommer fram till de teman som ska diskuteras på mötet. Beträktat ur ett minnestekniskt perspektiv skulle man dock ha kunnat borra mer i dem och därigenom fördjupat sina resonemang ytterligare. Gruppen använder sina minnen och även sina tillkortakommanden som lärare och pedagoger, men diskussionen avstannar en aning innan gruppmedlemmarna tillsammans kommer med tänkbara lösningsförslag på problemen.

I Intervjusamtalet utgick man från frågeteman som inte var kända för lärargruppen sedan tidigare. Utgångspunkten utgjordes av de nuvarande kursvärderingarna och därifrån diskuterades sedan studenternas och lärarnas respektive roller för kursutveckling samt återkoppling till studenter och diskriminerande exempel. De teman som diskuterades var: lärosätets nuvarande kursvärderingar – fördelar och nackdelar, återkoppling till studenterna, diskriminerande bekymmer samt genusreflexioner.

När det gäller nuvarande kursvärderingar som lärargruppen känner till från sitt lärosäte var diskussionen ganska kritisk. Den variant som användes var ett standardiserat webbaserat enkätformulär som via mail skickades ut till studentgruppen efter varje avslutat moment. Följaktligen fick varje student det här formuläret fyra gånger varje termin. Kritiken från lärargruppen riktade sig till en början mot formen för den här typen av kursvärdering. Inom gruppen nämnde man just den intensitet som efterfrågades beträffande kursvärderingar som en anledning till att svarsfrekvensen tycks sjunka. En sjunkande svarsfrekvens minskar kursvärderingens legitimitet så mycket att resultaten helt enkelt inte går att använda varken för att utveckla kursen eller för kontrollera verksamheten. När en ny kurs sätts är kursvärderingen däremot av större betydelse för lärargruppen liksom

---

<sup>122</sup> Frigga Haug (1987), *Female Sexualization. A Collective work of Memory*. London: Verso; Widerberg (1995); Widerberg (2013), "Minnesarbete - en metod för att komma erfarenheterna på spåret", i *Tidskrift för genusvetenskap*, 2013:1.

<sup>123</sup> Widerberg (2013), s 55.

kursvärderingsmotivationen högre hos studentgruppen, vilket inverkar positivt på svarsfrekvensen.

Att tolka de resultat som man får i en kursvärdering är heller inte lätt. Ett exempel då tolkningen blir svår är när halva studentgruppen anser att helhetsomdömet om en delkurs är positivt och den andra hälften att det är negativt, eller när det uppkommer motstridiga svar där samma student först anger att studierna tagit ca 30 timmar i veckan i anspråk men senare i samma enkät uppger att kursen varit alltför tidskrävande.

Även kursvärderingens syfte lyftes fram som ett problemområde eftersom en följd blir att otydlighet även i kursvärderingsresultaten. Bland lärarrösterna säger en "som det är nu fungerar kursvärderingen som central kontroll. Den går inte att använda för att utveckla kurserna" (Richard). Dessutom diskuteras för- och nackdelar med att kursvärderingens resultat blir kända för cheferna. I vissa fall kan det vara bra att låta kursvärderingen ligga till grund för en vidare diskussion, men emellanåt kan den användas till lärares nackdel. Arbetsgivarens inställning till kursvärderingen är en punkt som gruppen återkommer till flera gånger i samtalet. Ansvar som arbetsgivaren har för uppföljningen poängteras: "För om det bara blir en nöjd kund-undersökning leder detta till kvalitetsproblem längre fram" (Anna-Maria).

Här tangerar vi ytterligare en aspekt som diskuterades, nämligen eventuella kränkningar av personalen som i förlängningen kan leda till arbetsmiljöproblem, särskilt om det inte genomförs uppföljande samtal med läraren.<sup>124</sup> Lärargruppen funderade också kring antalet kursvärderingar där lärarens arbete värderas var femte vecka. Om det dessutom förekommer starka åsikter eller rent av kränkningar mot enskilda lärare framhölls att det kunde upplevas som ett problem, särskilt om ett sådant dokument distribueras inom hela lärolaget.

Beträffande det andra temat som berördes under intervjun, återkopplingen till studenterna, såg gruppen två olika spår som föreföll viktiga för dem. Det första rörde hur man som bäst kopplar tillbaka till studentgruppen och det andra hur man "lämnar över" gruppen till den lärare som sedan ska fortsätta med gruppen. Den förstnämnda återkopplingen, som för all del upplevs som näst intill omöjlig när svarsfrekvensen är för låg, kan ske antingen skriftligt

---

<sup>124</sup> jfr Warfvinge, Andersson & Borell (2004), s 127.

eller muntligt. Den muntliga återkopplingen genomfördes ofta under introduktionsföreläsningen till den nya grupp som skulle läsa kursen. Häri såg samtalsgruppen ett problem eftersom även den gamla gruppen som genomfört själva kursvärderingen borde få en muntlig återkoppling om ca 10 minuter, "men det hinner man ju inte", som en av lärarna sa (Richard).

Under intervjun fördes samtalet allt mer in på diskriminering. Till en början uppehöll sig samtalet spontant kring konkreta incidenter utan tydlig koppling till diskrimineringsgrunderna. De situationer som beskrevs hade upplevts som problematiska av lärarna och var mer mobbningsliknande. Diskrimineringen som förekom byggde på status och prestation i studentgrupperna och den var å ena sidan otydlig men å andra sidan tydligt närvarande. I undervisningssituationen upplevdes gruppindelning som ett kritiskt inslag oavsett om det var läraren eller studenterna själva som valde hur grupperna ska konstitueras. Nya problem som ansågs ha nått högskolor och universitet var s.k. nätmobbing där den intervjuade lärargruppen uppgav Facebook som en arena för inneslutning och uteslutning i studentgrupperna.

Härifrån fördes diskussionen vidare till det fjärde temat som har kunnat urskiljas i samtalet, genusreflexioner. I gruppen var lärarna självkritiska till sin egen genuspedagogiska kompetens, men i vårt samtal lyftes en hel del insiktsfulla exempel fram, vilka skulle kunna ligga till grund för en mer genusmedveten diskussion och reflexion inom lärargruppen. Eftersom lärargruppen undervisar studenter som ska bli lärare med inriktning mot yngre åldrar finns det mest kvinnor i undervisningsgrupperna. Därför kom diskussionen att rikta in sig mot minoritetsgruppen, dvs. männen:

- "Killarna fick vara i samma grupper i början för att de skulle stärkas, men de ville kanske bara vara med i en grupp?" (Anna-Maria)
- "Gruppindelningen är svår. Ska man sätta en kille i varje grupp, eller ska alla killarna vara i samma grupp?" (Anna-Maria)
- "En del svagpresterande killar glider genom utbildningen med hjälp av duktiga tjejer och genom att vara tjenis med VFU-lärarna." (Richard)
- "VFU-lärarna (ofta kvinnor) curlar svagpresterande killar så mycket att de klarar sig fram till slut-VFU. Då kör de." (Anna-Maria)

- "Killarna sätter sig alltid längst bak." (Annika)
- "Killarna male-boundar med Richard [den manlige läraren] genom att stanna kvar efter lektionerna och prata." (Anna-Maria)

Av de autentiska kommentarerna går det återigen att avläsa gruppindelingsproblem, liksom genusteoretiska tolkningar, främst att kvinnor är heterosociala och män är homosociala.<sup>125</sup> Utan att reflektera ytterligare över sakens natur ger den intervjuade lärargruppen exempel på både kvinnlig heterosocialitet där de hjälpsamma kvinnorna både bland lärarna och bland studenterna hjälper manliga studenter och hur de manliga studenterna eventuellt söker homosocialitet med den manlige läraren.

Flera undersökningar visar att pojkar i skolan får mer utrymme än flickorna.<sup>126</sup> Att dessa skillnader delvis råder vid seminarier vid Uppsala universitet visas av Cecilia Almlöv och därför finns det skäl att anta att det även inom grundutbildningen råder en diskrepans beträffande utrymmet mellan kvinnor och män.<sup>127</sup> När lärargruppen diskuterar hur vissa män i lärarutbildningen manövrerar sig runt svårigheter genom att på ena eller andra sättet ta lärarens tid i anspråk är detta ytterligare ett exempel på ovanstående.

## Kunskapsutveckling och kritisk granskning – horisontellt

Efter genomförandet av det första undervisningsmomentet på höstterminen samlades fyra lärare kring en kafferast för att diskutera sin undervisning inom ämneslärarutbildningens svenskämne. Gruppen bestod av både lektorer (3 st.) och adjunkter (1 st.), av både kvinnor (1 st.) och män (3 st.). Undervisningen som bedrivs av gruppen finns på både grundläggande och avancerad nivå, men undervisningserfarenheten varierar i gruppen där någon gör sitt första undervisningsår, medan någon annan har undervisat på skilda lärosäten under flera års tid. Alla deltagarna i gruppen undervisar blivande svensklärare för äldre åldrar och det var också den här utbildningen och studentgruppen som låg till grund för kursvärderingsdiskussionen. Informationen till undersökningsgruppen inför mötet var knapphändig. Gruppen visste att det rörde sig om en kursvärdering som skulle genomföras

<sup>125</sup> Se t.ex. Charlotte Holgersson (2006), "Homosocialitet som könsordnande process" i *Norma* 2006:1, 24-41.

<sup>126</sup> Se t.ex. Jan Einarsson & Tor G. Hultman (1984), *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*, Malmö: Liber.

<sup>127</sup> Cecilia Almlöv (1995), *Kvinnor och män i forskarseminarier. En studie av interaktionen på tre institutioner vid Uppsala universitet*, Centrum för kvinnoforskning vid Stockholms universitet, Stockholm.

av lärargruppen istället för – som det vanligaste alternativet – av studentgruppen. Tidsramen var satt till 30-45 minuter och deltagandet var helt frivilligt.

Det diskussionsunderlag som observatören hade med sig till det här samtalet var omfattande och bestod av tre delar: specifika kursuppläggsfrågor, generella frågor och tydligt genusinriktade frågor. Varje del hade sitt speciella syfte. Den första delen tjänade som bakgrund för observatören, den andra delen för att se om lärargruppen själv hade kompetensen att hitta fram till genusobservationer och den tredje delen med mer specifika frågor i fall detta skulle misslyckas. Varje del genomfördes och avslutades innan man gick vidare. Den sista delen med tydligt genusinriktade frågor genomfördes enskilt i skrift av deltagarna, medan de första delarna genomfördes i samtalsform. Vid samtalet utgick man från utvärderingsfrågor som enligt Ove Karlsson har syftet att kunskapsutveckla och kritiskt granska en verksamhet.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Karlsson (1999), s 33.

Frågekomplex som utgångspunkter för diskussion:

- Hur gick undervisningen till i korta drag? Vad kan man lära av processen? Av det som gick bra? Av det som gick dåligt?
- Vems intressen tillgodoses i och med det valda undervisningssättet? Den rådande kursplanen? De betingelser gruppen och ämnet i övrigt är underställda? Behöver detta förändras? Hur görs det i så fall?
- Vem gynnas/missgynnas i undervisningsgruppen? Varför? Hur kan detta åtgärdas förändras? Har vi idéer och tips där lärargruppen kan lära av varandra? Förändrades undervisningen när någon grupp eller individ missgynnades? Hur då?
- Hur förmedlades kritiskt tänkande under kursen? Inbegrep detta även ett kritiskt samhällsperspektiv och en kritik av maktförhållandena/maktordningen i samhället?
- Berördes diskrimineringsgrunderna? I så fall hur?
- Hur bekräftades studenter dels som enskilda individer, dels som kvinnor respektive män under kursen men även vid examinationen?
- Hur har ni återkopplat till studenterna? På vilket sätt?
- Hur tänker ni er själva att använda dels de traditionella kursvärderingsresultaten, dels de insikter ni ev. har fått av den här diskussionen för att utveckla kursen/verksamheten?

Upplägget av det här kursvärderingssamtalet ledde till att diskussionen började i de mer konkreta frågorna för att mot slutet av samtalet gå mer mot det abstrakta och ideologiska. När diskussionen väl kom igång utgick man i gruppen från ett problem som man såg med undervisningen eller i samband med denna och sedan hjälptes gruppen åt att hitta konkreta lösningsförslag för att åtgärda detta. I diskussionen framkom följande teman: vem som gynnas eller missgynnas, gruppindelningen samt återkopplingen.

Återkommande när det gäller diskriminering även i det här samtalet är skillnaden mellan svaga och starka studenter. I det här samtalet kopplades det delvis ihop med språksvagheten hos bland annat, men inte enbart, flerspråkiga studenter. Att det här problemet lyfts fram ska ses ljuset av lärargruppen som undervisar blivande lärare i svenska språket som modersmål och i vissa kommentarer anas en uppgivenhet. Härigenom lyfte gruppen också fram intersektionell diskriminering mer än enbart en diskriminering som beror på kön:

- "Studenter med flerspråkig bakgrund backar ofta i diskussioner. De tystnar." (Ola)
- "Det är bekymmer med svenskan. Folk som inte har svenska som modersmål. Hur hanteras detta?" (Maria)
- "Invandrarflickor tar inte initiativ och går in i grupper. Det finns ett duktighetsideal. De sitter hemma och pluggar själva istället fast det hade varit bättre för dem att hänga på en grupp och diskutera tillsammans med dem istället." (Ola)
- "Man kan ju ha sagt saker som blivit fel om homosexuella till exempel. Jag är ju så gammal att jag mest tänker mig kvinna-man." (Nils)

Intressant ur både ett genusperspektiv och ett intersektionellt perspektiv var att lärarna tillsammans gick in och löste problem som impliceras i kommentarerna ovan.

Ytterligare en viktig fråga är återkopplingen till studenterna. Det här momentet upplevdes som svårt inom lärargruppen eftersom alla förstod att det är en viktig del samtidigt som de självkritiskt inte tyckte att de nådde upp till sina egna förväntningar. Svårigheterna kopplades dels till resurser: "När ska det ske? Ska ett kurstillfälle strykas då?" (Maria), dels till studenternas eget ointresse. En lärare hade provat att bjuda alla studenter att komma till tjänsterummet för att hämta sin rättade tenta och diskutera kursen efter avslutad examination. Endast 25 procent av gruppen dök upp och det var de studenter som hade lyckats bäst och som inte hade någon nämnvärd kritik mot kursen. Även överlämningen, av både studentgruppen och enskilda individer, till nästa lärare som ska undervisa, var ett tema som berördes under samtalet.

Vid det sista delmomentet i samtalet där lärargruppen fick svara på tydligt genusinriktade frågor i den konkreta undervisningen användes ett skriftligt kursvärderingsformulär. De här

frågorna är hämtade från Bondestam och de är avsedda att besvaras av studenter. I detta försök valde vi istället att använda dem i en lärarkursvärdering.<sup>129</sup>

Av svaren att döma är lärarna medvetna om integrering av genusteorier i undervisningen. De menar att detta kan vara olika lätt beroende på kurser. De är medvetna om litteraturval som bör bestå av både manliga och kvinnliga författare. I svaren förefaller gruppen som helhet däremot vara mindre medvetna om sin egen roll som aktör i klassrummet och möjligheten att undervisa mer könsneutralt. Det som syns här är den ”klyfta mellan könsteoretiska kunskaper om ämnet och själva undervisningspraktiken”, som Bondestam nämner.<sup>130</sup>

## Sammanfattande kapitelreflexion

Bland de lärare som har deltagit i kursvärderingar har tillvägagångssättet med en horisontell kursvärdering uppfattats som positiv. Motivationen att genomföra kursvärderingen och entusiasmen vid diskussionerna understryker deras intresse att utveckla sin egen undervisning och gruppens gemensamma kurser. Genom det här arbets sättet kom kursvärderingen närmare deras egen verksamhet utan att de hamnade i försvarsställning, vilket kan vara en vanlig känsla vid en vertikal kursvärdering.

För att läraren ska kunna undervisa på ett genusmedvetet sätt behöver hen ”skaffa sig kunskap om på vilket sätt kön har betydelse för både undervisningsämnet och själva undervisningssituationen”.<sup>131</sup> Samtidigt har vi den lärarkår vi har och det gäller att genomföra en genusmedveten kursvärdering med (eller utan) gruppens befintliga kompetens. Att integrera frågor om genus i kursvärderingen är också ett sätt att påbörja en diskussion om genus inom lärargruppen, vilket i sig själv kan vara ett mycket viktigt resultat att uppnå i en kursvärdering.<sup>132</sup>

Inte vid något tillfälle i lärargrupperna har genusperspektivet spontant lyfts fram. Det här förefaller dock inte enbart, eller kanske inte alls, vara ett kompetensproblem hos lärarna eftersom de utan problem ser exempel på vardaglig könsdiskriminering både i sin egen undervisning och i sitt klassrum. Genom att använda lärares kompetens och erfarenheter

---

<sup>129</sup> Bondestam (2004), s 60f.

<sup>130</sup> Bondestam (2004), s 50.

<sup>131</sup> Carstensen (2008), s 4f.

<sup>132</sup> Bondestam (2004), s 60.



som utgångspunkt för kursvärdering följer automatiskt en kursutveckling och en höjning av lärarnas genuspedagogiska kompetens. Gruppen känner till och kan lägga märke till de genuspraktiker som finns i klassrummet. Gruppen reflekterar över dessa, men förefaller sakna förmåga att göra en djupare analys och tänkbar handlingsplan för att lösa den här typen av problem. Bäst resultat ser man här vid intervjuer eller samtal med en grupp lärare som är trygga i gruppen och som har undervisat tillräckligt många år för att reflektera över de didaktiska delarna i undervisningen.

En iakttagelse är att gruppindelingsproblem återkommer i båda lärargruppernas samtal. Detta tyder på att konstruktionen av studentgrupper är ett kritiskt moment som lärare känner kan leda till diskriminering i undervisningssituationen. I samtalet gav lärarna varandra tips och idéer för att genomföra en så neutral gruppindelning som möjligt både ur ett genusperspektiv och ur ett intersektionellt perspektiv. Utifrån gruppindelingsdiskussionen föds t.ex. funderingar på gruppindelningen och hur denna skulle kunna förändras så att de eventuella problem man såg kunde lösas redan innan de blev alltför stora. Lärarna besitter en stor pedagogisk kompetens och erfarenhet och den här tycks användas bäst när de utgår från vardagliga problem och hittar lösningar på dessa. De är lösningsinriktade. Hur könsneutral gruppindelning kan ske diskuteras, vad vi kan se, inte alls i den tillgängliga litteraturen om universitetspedagogik.

Tydligt i lärardiskussionerna är också att det inte är enbart genusperspektivet som lyfts fram i diskrimineringsexemplen. Gruppen är istället mycket mer benägen att se det intersektionella perspektivet. Det råder en skillnad mellan den kompetens som lärargruppen uppvisar beträffande genusteori och själva undervisningspraktiken som densamma inte alls diskuterar. Bondestam menar att den här klyftan borde vara ganska lätt att överbrygga.<sup>133</sup>

De fördelar som vi ser med den horisontella metoden för att uppnå en genusmedveten i kursvärderingar är att lärarna inte känner sig hotade och ifrågasatta, de lärare som inte är så duktiga på genus får hjälp av sina kolleger och att det skapas en önskan om kursförändring och gemensam problemlösning inom lärargruppen.

Lärargruppen menar också att syftet med befintliga kursvärderingar är kontrollerande, vilket implicerar att lärare kan känna sig ifrågasatta. Enligt lärarnas kommentarer tyder mycket på

---

<sup>133</sup> Bondestam (2004), s 50.

att den här känslan bottnar i kursvärderingar som ofta genomförs enligt den vertikala modellen vid våra lärosäten. Att känna sig kontrollerad motverkar en egen inre önskan om utveckling som behövs för att genomföra en genusmedveten undervisning. Genom gruppdiskussionerna får lärarna också hjälp av varandra för att se genus och sin egen roll i undervisningssituationen utan att detta blir hotande eftersom diskussionerna bygger på reella klassrumsexempel. Härigenom skapas också en önskan om gemensam problemlösning på klassrumsproblem, t.ex. gruppindelning på ett mer neutralt sätt, återkoppling osv.

# Vertikal (bottom-up) kursvärdering

---

Vi har också provat en modell med vertikal kursvärdering enligt mönstret bottom-up. Den har utförts på ett mer klassiskt sätt med en studentgrupp som har utvärderat en delkurs de just avslutat. Genomförandet skulle kunna ha gjorts på flera sätt, men baserat på projektgruppens pedagogiska erfarenhet valdes grupparbetsmetoden. Då genusmedvetenheten fokuserades mer än i vanliga kursvärderingar menade vi att svårighetsgraden på frågorna höjdes så pass mycket att de skulle tjäna på att diskuteras innan de besvarades. Samtidigt bör de tidigare diskuterade bekymren med anonymitet och personangrepp lösas genom det här tillvägagångssättet. Anonymiteten bevaras eftersom lärosätets personal inte har kännedom om vem som har sagt vad inom gruppen och personangreppen torde utebli i större utsträckning eftersom det uppstår någon form av självzensur inom gruppen.

Kursvärderingen genomfördes i en studentgrupp med nybörjarstudenter i början av ett undervisningstillfälle. Övningen tog 20 minuter i anspråk, vilket inkluderade instruktioner och viss ommöblering. Studenterna delades in i sju grupper som bestod av 3-5 studenter. Dessa grupper existerade redan tidigare i form av studiegrupper. Varje grupp tilldelades ett fråge- eller diskussionsformulär (se nedan) som bland annat inkluderade diskrimineringsgrunderna. Frågorna formulerades så öppet som möjligt. I de muntliga instruktionerna ombads studentgrupperna att först diskutera igenom frågorna inom gruppen och sedan skriva ner dem för inlämning. I studentgruppen fanns både kvinnor och män, men ungefär hälften av kursvärderingsgrupperna kom att bli enkönade och bestod enbart av kvinnor. I de andra grupperna fanns både kvinnor och män. Inför övningen informerades studenterna om kursvärderingen och ställde de sig positiva till ett deltagande. Under studenternas gruppdiskussioner observerades de av forskaren för att vi även skulle kunna ta del av deras informella synpunkter om frågorna.

I diskussionsformuläret som lämnades ut har vi lutat oss mot diskrimineringsgrunderna som finns i Sverige, kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder, eftersom vi antar att dessa skulle kunna vara kända för studenterna, eller åtminstone att de borde vara

det.<sup>134</sup> Vi menar också att man genom att stödja sig mot även de andra diskrimineringsgrunderna lättare kan se även könsdiskriminering. Vi valde att låta även dessa tydligt synas eftersom vi antar att det inte är möjligt för studenterna att över huvud taget se genusstrukturer och genusfrågor utan att s.a.s. sätta dem på spåret.

Gruppernas svar samlades in i skriftlig redovisningsform eftersom vi menar att det är den modell som utgör det omarkerade valet och det upplevs som okomplicerat vid genomförandet av kursvärderingen av den person som har ansvaret för genomförandet. Dessutom innebär det här tillvägagångssättet att det blir så liten arbetsinsats som möjligt för personen som ska sammanställa materialet eftersom det redan finns något så när sammanfattat i skriftlig form.

---

<sup>134</sup> SFS 2008:567, 1 kap. 5 §.

## **Kursvärdering**

### **A) Litteraturen**

Vad lärde ni er genom litteraturen som ni:

- a) Kan ha nytta av i den framtida yrkesroll som ni tänker er?
- b) Utvecklade ert tänkande så att ni förstår er omvärld bättre?
- c) Vems intressen tillgodosågs genom den valda litteraturen? Fanns det någon grupp i samhället eller några individer vars intressen som antingen gynnades eller missgynnades (som lyfts fram för mycket eller som inte lyfts fram tillräckligt fast de borde det) genom den litteratur som har använts på kursen?

### **B) Föreläsningar/seminarier/undervisning**

Vad var det viktigaste som ni lärde er under föreläsningar och seminarier som ni:

- a) Kan ha nytta av i er framtida yrkesroll?
- b) Utvecklade ert tänkande så att ni förstår och kan tolka er omvärld bättre?
- c) Gynnades/missgynnades någon viss grupp i samhället av det urval som gjordes? (De grupper som nämns såsom diskrimineringsgrundande är kön, könsidentitet eller könsuttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning respektive ålder.)
- d) Fattades någon viktig aspekt?
- e) Var det något som du redan hade läst om på något annat moment under utbildningen?

### **C) Examination**

- a) Uppfattade ni examinationen som en kontroll eller ett inlärningsstillfälle?

I helklassen efter genomförandet diskuterades själva kursvärderingens förtjänster och problem. Samstämmigt tyckte gruppen att det var bra att genomföra övningen gruppvis då detta dels innebar att de var lättare att vara kritisk (troligen med hänvisning till

anonymiteten eller på gruppdynamiken), dels för att det ledde till någon form av självcensur då man direkt kunde få mothugg på åsikter som inte stämde för övriga gruppledmedlemmar. "Man kan förstå att det är något som bara gäller för en själv", konstaterade en student om en åsikt som inte hade visat sig vara relevant för den övriga gruppen. Ytterligare en positiv kommentar om kursvärderingen var att den var kreativ eftersom det inte fanns några fasta svarsalternativ. Frågorna var öppna och studenterna skrev sina svar på lösblad. (Övningen borde gå att genomföra även digitalt om gruppaspekten infogas.)

Två kritiska punkter framfördes. Den första var att alla frågor inte var relevanta för den delkurs man just hade läst. Den andra var att punkten om läraren fattades för "det är viktigt att veta hur undervisningen bedrivs och hur nöjd man är".

Vid en jämförelse mellan de gruppvis inlämnade svaren på frågorna och de observationer av gruppdiskussionerna som genomfördes, går det att konstatera att gruppdiskussionen troligtvis var den viktigaste delen – både när det gäller genusmedvetenhet och andra åsikter om kursen – än den ganska torftigt nedtecknade sammanfattningen av diskussionen. I de skriftliga svaren förekommer dock en synpunkt när det gäller grupper som missgynnas: "Kvinnliga språkvetare missgynnades då det i boken nästan bara fanns manliga". I gruppdiskussionerna som observerades blev det direkt bekymmer när frågan om någon som missgynnades dök upp första gången: "Oj då. Vi får komma tillbaka till frågan sen. Svårt." I en annan grupp begärdes hjälp för att över huvud taget förstå frågan. Observatören försökte hjälpa gruppen som kört fast genom att framhålla diskrimineringsgrunderna i Sverige, men trots detta fanns det svårigheter med förståelsen. Till slut formulerade man att huvudboken som användes i delkursen var skriven utifrån ett "manligt engelskt författarperspektiv. Är det en grupp?" Frågan är berättigad på så sätt att det är som allra svårast att se majoritetsgruppen, normen i samhället som en enhetlig grupp.

Liksom i lärardiskussionerna går det att notera att studenterna tar hjälp av varandras kompetens för att förstå och besvara frågorna. Följaktligen uppfattar vi själva diskussionen som ett inläringstillfälle för studenterna när det gäller genusmedvetenheten.

# Avslutande reflexioner

---

En fråga som bland annat diskuteras i denna rapport är hur genus och jämställdhet bäst integreras i verksamheten. Fokus i det här arbetet är kursvärderingar och hur dessa går att använda för verksamhetsutveckling med ett genusperspektiv.

Det är vanligt förekommande att jämställdhet fokuseras i ett särskilt moment och jämställdhet görs till ett särskilt område – man sidordnar jämställdheten.<sup>135</sup> När man på det här sättet gör mångfaldsfrågor till intressefrågor uppstår automatiskt bekymmer eftersom de antingen ”inte berör det *normala* eller *vanliga* (i betydelsen av majoriteten)”, eller så ”handlar fokuseringen på mångfald också just om att peka ut – man skulle kunna säga *skapa* – denna mångfald”.<sup>136</sup> Det här är jämställdhetens paradox som samtidigt både återskapar skillnaden och legitimerar arbetet för att upphäva densamma. Härefter ligger därför en viktig anledning till att jämställdhet inte uppnås trots stora ansträngningar i samhället. Motrörelsen till den här paradoxen har vi sett på senare år: teoretiska problematiseringar beträffande maskuliniteter, heteronormativitet, queer och intersektionalitet.<sup>137</sup>

En kursvärdering med genusperspektiv förutsätter utveckling på två nivåer – individens och verksamheten.<sup>138</sup> Vissa klarheter beträffande uppdragsgivaren, syftet och metoden skulle dock behövas för att verksamheten för att genusmedvetenheten ska kunna öka i kursvärderingar. I den här frågan utgör projektgruppens diskussioner och reflexioner resultatet. I de modeller som vi har prövat har självvärderingsmodellen tydliga inslag av individutveckling, medan den horisontella kursvärderingen har drag av både individuell utveckling och verksamhetsutveckling. Även modellen med gruppvisa studentreflexioner innehåller båda typerna av utveckling, men med en gravitation åt den individuella.

Självvärdering är en arbetsform som för närvarande vinner terräng i den svenska högskolan och genom reflekterande självvärdering menar vi att man skulle kunna komma längre än genom kursvärderingar som efterfrågar vad studenterna lärt sig om genus eftersom dessa samtidigt reproducerar befintliga genusmönster. För ett lyckat resultat av den reflekterande

---

<sup>135</sup> Bondestam (2010a), s 19; Fur (2009), s 204.

<sup>136</sup> Fur (2009), s 204. Kursiv i originalet.

<sup>137</sup> Fredrik Bondestam (2010b), *Kunskap som befrielse? En metaanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969-2009*, Rapport III, Delegationen för jämställdhet i skolan, (SOU 2010:35), s 86.

<sup>138</sup> Wide (2008), s 6.

självvärderingen bör arbetssättet appliceras både före, under och efter att undervisningen genomförts. Självvärderingen ställer höga kompetenskrav på läraren eftersom det handlar om att bryta kulturellt inlärd mönster i t.ex. bemötandet av studenterna.

Den kompetens som behövs för att reflektera över sitt eget handlande i undervisningssituationen beskrivs av Bondestam som näst intill realistiskt.<sup>139</sup> Läraren behöver både teoretiska och praktiska kunskaper för att kunna förändra sitt sätt att betrakta skillnader och fördela makt. För att kunna göra detta behöver läraren också medvetenhet om lärosalens rumsliga struktur och om sin egen och studenternas positioner i den givna strukturen. En utgångspunkt för att uppnå detta är att läraren ser problemen med de skillnader och de maktpositioner som finns i undervisningssituationen, vilket vissa av våra resultat tyder på att de också gör.<sup>140</sup>

En annan framkomlig väg för att genomföra en genusmedveten kursvärdering kan vara ett horisontellt angreppssätt. När företrädare inifrån den egna verksamheten genomför en horisontell kursvärdering tycks det ligga en reell önskan om förbättring i genomförandet av densamma. En stor del av lärarkåren är också intresserad av kursvärdering eftersom de ser dess potential som kursutvecklingsinstrument och därför har vi upplevt arbetssättet som lättjobbat. I flera av de modeller som vi har valt att prova riktar vi oss alltså mot den undervisande personalen för att vi tror att det trots allt är inom den här gruppen som det är lättast att hitta tillräckligt hög genuskompetens för genomförandet, även om det varit önskvärt att den här kompetensen varit ännu högre.

En stor fördel med att arbeta med lärargruppen är att det finns en dubbel positiv effekt, dels genomförs en kursvärdering utifrån en aspekt som kan uppfattas som outnyttjad (även om den inte stämmer helt med högskoleförordningens intention om att studenter ska få säga vad de tycker), dels innebär den kursvärdering som genomförs ett faktiskt utbildningstillfälle för lärarna när det gäller jämställdhets- och genusperspektiv i undervisningen. Kopplingen mellan kursvärdering och en initierad genusediskussion lyfts också fram av Bondestam, som menar att man redan genom att inkludera frågor som rör genus i ett

---

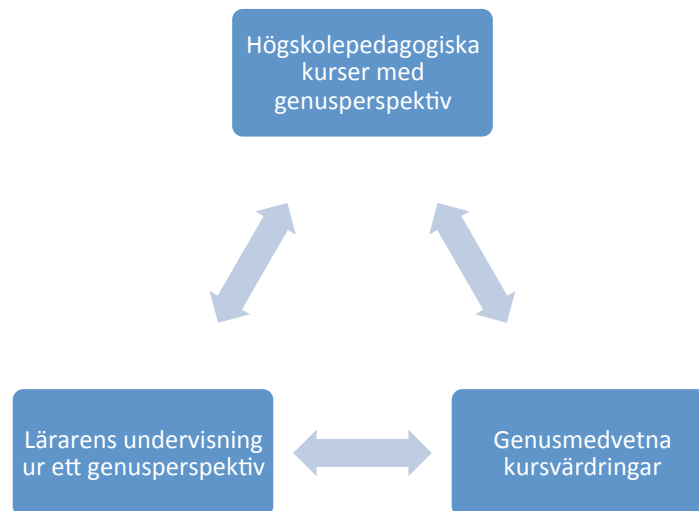
<sup>139</sup> Bondestam (2010b), s 85.

<sup>140</sup> Bondestam (2010b), s 85.



kursvärderingsfrågeformulär som besvaras av studenter leder till en genuskonversation bland lärarna.<sup>141</sup>

Kursvärderingar kan alltså utgöra en underavdelning till högskolepedagogiken där även annan pedagogisk kompetensutveckling av lärarna brukar placeras. Sambandet mellan högskolepedagogiska kurser, undervisning och kursvärderingar är alltså symbiotiskt (se bild nedan) eftersom det ena tjänar till att granska det andra.



Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att de kursvärderingsmodeller som vi har funnit framgångsrika för att genomföra genusmedveten kursvärdering baseras på reflexion – antingen självreflexion eller gruppreflexion. Fördelen med en gruppreflexion är att eventuell genuskompetens inom gruppen lättare får spridning och därmed färgar av sig så att hela gruppen kan dra nytta av genuskompetensen.

De kursvärderingsmodeller som vi har använt ligger nära utbildning av lärarna, vilket brukar sortera under någon form av pedagogiskt centrum vid lärosätet och lärarens undervisning som innefattar både teoretisk kännedom om jämställdhet och genus som medvetenhet om det praktiska utförandet i lärosalen. Jämställdhetsarbete och genus förutsätter en organisation där processerna är ömsesidigt förstärkande. Här ser vi att det finns framkomliga vägar till fördjupad kunskap och vi har pekat ut riktningen för några av dem.

---

<sup>141</sup> Bondestam (2004), s 60f.



# Käll- och litteraturförteckning

---

## Otryckta källor

EN1110, Engelska, Grundkurs, 30 hp, Kursplan: <http://kursplaner.gu.se/svenska/EN1110.pdf>

Haikola, Lars, i radioprogrammet *Kaliber*, P1, 2013-09-22.

HI1110, Historia, grundkurs, 30 hp, Kursplan: <http://kursplaner.gu.se/svenska/HI1110.pdf>

IL1101, Idéhistoriens huvudlinjer, Grundkurs 1, 15 hp:

<http://kursplaner.gu.se/svenska/IL1101.pdf>

IL1102, Idéhistoriens huvudlinjer, Grundkurs 1, 15 hp:

<http://kursplaner.gu.se/svenska/IL1102.pdf>

Jämställdhet och likabehandling vid Göteborgs universitet (2013), Dnr V 2013/350:

[http://gu.se/digitalAssets/1458/1458713\\_j--mst--lldhet-och-likabehandling-vid-g--teborgs-universitet.pdf](http://gu.se/digitalAssets/1458/1458713_j--mst--lldhet-och-likabehandling-vid-g--teborgs-universitet.pdf)

Lokala studieregler vid Göteborgs universitet (2013), dnr G2011/323:

[http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/1447/1447861\\_lokala-studieregler-vid-gu.pdf](http://www.utbildning.gu.se/digitalAssets/1447/1447861_lokala-studieregler-vid-gu.pdf)

LV1111, Litteraturvetenskap, Grundkurs, 30 hp, Kursplan:

<http://kursplaner.gu.se/svenska/LV1111.pdf>

Lärargruppsamtal, studentgruppsamtal samt observationer vid Högskolan i Halmstad respektive Umeå universitet under HT2012–HT2013. Närmare dokumentation hos författarna.

Regler för studentinflytande vid Umeå universitet (2013), Dnr: 500-1020-13:

[http://www.umu.se/digitalAssets/127/127426\\_500-1020-13-regler-fr-studentinflytande.pdf](http://www.umu.se/digitalAssets/127/127426_500-1020-13-regler-fr-studentinflytande.pdf)

SV1101, Svenska språket, Grundkurs, 30 hp, Kursplan:

<http://gul.gu.se/public/courseId/60042/lang-sv/publicPage.do>

## Litteratur

1993 års högskolereform. Vad blev det av den? (1996), Högskoleverkets skriftserie 1996:65, Stockholm.

- Ahmed, Sara (2012), *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*, Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2000), *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*, Routledge.
- Almlöv, Cecilia (1995), *Kvinnor och män i forskarseminarier. En studie av interaktionen på tre institutioner vid Uppsala universitet*, Centrum för kvinnoforskning vid Stockholms universitet, Stockholm.
- Andersson, Anneli (2007), *"Vi blev antagligen för många". Könskränkande behandling i akademisk miljö* (diss.), Uppsala universitet.
- Andrén, Julia (år okänt), *Genusintegrerad undervisning vid svenska universitets och högskolors hälsoutbildningar*, Göteborgs universitet.
- Appelqvist, Rolf & Arvidsson, Iréne (2004), "Kursvärdering – ett meningsfullt verktyg för delaktighet" i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, Högskoleverket, 2004:23 R.
- Att gestalta kön: berättelser om scenkonst, makt och medvetna val* (2009), Gunilla Edemo & Ida Engvoll (red.), Teaterhögskolan i Stockholm.
- Bondestam, Fredrik (2010a), *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*, Delegationen för jämställdhet i högskolan, Rapport 2010:2.
- Bondestam, Fredrik (2010b), *Kunskap som befrielse? En metaanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969-2009*, Rapport III, Delegationen för jämställdhet i skolan, (SOU 2010:35).
- Bondestam, Fredrik (2004), *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare. En introduktion och bibliografi*, 2:a uppl., Stockholm: Liber.
- Bondestam, Fredrik (2003), *Könsmedveten pedagogik för universitetslärare – en introduktion och bibliografi*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Braidotti, Rosi (2012), "Att bli kvinna: Om förkroppsligade skillnader", i *Posthumanistiska nyckeltexter*, Cecilia Åsberg, Martin Hultman & Francis Lee (red.), Lund: Studentlitteratur.
- Carls, Lina (2004), *Våp eller nucka? Kvinnors högre studier och genusdiskursen*, Lund.
- Carstensen, Gunilla (2006), *Könsmedveten pedagogik: konkreta tips och övningar för lärare*, Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala: Uppsala universitet.

- Carstensen, Gunilla & Henriksson Ann-Sofie (2007), *Undervisa tillgängligt. Om funktionshinder och undervisning. Konkreta tips och övningar för lärare*, Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala: Uppsala universitet.
- Dahlerup, Drude (2010), *Jämställdhet i akademien. En forskningsöversikt*, Delegationen för jämställdhet i högskolan, Rapport 2010:1.
- Danell, Rickard & Hjerm, Mikael (2013), "Career prospects for female university researchers have not improved", i *Scientometrics*, March 2013.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984), *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*, Malmö: Liber.
- Ekstrand, Britten (2004), "Kursvärderingar som underlag för kvalitetsutveckling", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, Högskoleverket, 2004:23 R.
- Elf Karlén, Liv; Stordal, Emma & Vinthagen, Rebecca (2008), *Större än så här: tankar för en genusnyfiken gestaltning*, Stockholm: Atlas.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010), *Universitetspedagogik*, Norstedts: Stockholm.
- Feminism in Popular Culture* (2006), Joanne Hollows & Rachel Mooseley (red.), Oxford/New York: Berg.
- Franke, Sigbrit & Nitzler, Ragnhild (2008), *Att kvalitetssäkra högre utbildning – en utvecklande resa från Umeå till Bologna*, Lund: Studentlitteratur.
- Franke-Wikberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P., (1980), *Att utvärdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fransson, Carina & Åkesson, Johanna (2004), "Studentkåren som drivande aktör för införande av kursvärderingar", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, Högskoleverket, 2004:23 R.
- Frihet, Ansvar, Kompetens - Grundutbildningens villkor i högskolan* (SOU 1992:1)
- Fur, Gunlög (2009), "Likhet eller skillnad – pedagogikens demokratiska dilemma" i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, Martin Stigmar (red.), Stockholm: Liber
- Granström, Kjell (1995), *Om konstruktion av kursvärderingar*, Linköping.
- Granström, Kjell (1995), *Om konstruktion av kursvärderingar*, Rådet för kvalitetsutveckling, Linköpings universitet.

- Göteborgs universitets studentbarometer 2010. Resultat från en undersökning av studenternas arbetsmiljö* (2010), Göteborgs universitet.
- Handledning för kursplanerevidering med anledning av högskolereformen 2007*, Dnr. N2 1799/07, Göteborgs universitet.
- Haug, Frigga (1987), *Female Sexualization. A Collective work of Memory*. London: Verso.
- Hearn, Jeff (2004). "Gendering Men and Masculinities in Research and Scientific Evaluations" i *Gender and Excellence in the Making*, European Commission, EUR 21222.
- Heikkilä, Mia & Häyrén Weinestål, Annelie (2009), *Kartläggning och analys av jämställdhetsinsatser vid svenska lärosäten 2000-2009*, Delegationen för jämställdhet i högskolan, Rapport 2009:1, Stockholm.
- Henriksson, Ann-Sofie (2003), *Undervisa tillgängligt! Pedagogiska verktyg för likabehandling av studenter med funktionshinder*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Holgersson, Charlotte (2006), "Homosocialitet som könsordnande process" i *Norma* 2006:1.
- Holmstrand, Lars (2009), "Om utvärdering – några kritiska synpunkter", i *Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, Martin Stigmar (red.), Stockholm: Liber,
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla (2003), *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan*, Myndigheten för skolutveckling.
- hooks, bell (2003), *Teaching Community. A pedagogy of hope*, Routledge: London/New York.
- Högskolepedagogik. Att vara professionell som lärare i högskolan*, Martin Stigmar (red.), Stockholm: Liber.
- Högskoleverkets utvärderingar – från bedömning av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet*, Rapport 2001:8, Stockholm.
- Högskoleverkets årsrapport 2012*, 2012:10R.
- Högre utbildning och forskning 1945–2005. En översikt* (2006), Högskoleverket, 2006:3 R.
- Jämställda fakulteter? En studie av arbetsfördelning och normer och hos lärare och forskare vid två fakulteter vid Göteborgs universitet* (2012), Göteborgs universitet.
- Jämställdhetsforskning – Förslag från UHÄ:s arbetsgrupp för jämställdhetsforskning* (UHÄ 1979:16).
- Karlsson, Ove (1999), *Utvärdering – mer än metod. En översikt*, Stockholm: Svenska Kommunförbundet.

- Langelotz, Lill (2007), *Bolognaprocessen – ett pedagogiskt utvecklingsarbete eller en administrativ implementering?*, Skrifter från Centrum för lärande och undervisning, Högskolan i Borås, Nr 5:2007.
- Liedman, Sven-Eric (2011), *Hets! En bok om skolan*, Albert Bonniers Förlag: Stockholm.
- Liedman, Sven-Eric (2003), "Universitetens makt och vanmakt", i *Hur fria skall universitet och högskolor vara?*, Sveriges universitets- & högskoleförbund, SUHF.
- Liljeström, Rita "Den förnekade kvinnligheten" (UHÄ 1975:10).
- Lindgren, Lena (2008), *Utvärderingsmonstret. Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*, Studentlitteratur: Lund.
- Lundmark, Annika & Bäcklund, Ingegerd (2004), "Kursvärderingar som ett underlag för systematiskt kvalitetsarbete vid Uppsala universitet", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, Högskoleverket, 2004:23 R.
- Molander, Joakim, "Det som räknas går inte att räkna", i *Svenska Dagbladet*, 2009-03-17.
- Nilsson, Karl-Axel (1998), *Kursvärdering – för studenternas medverkan i kvalitetsarbetet, Lunds universitet*, Utvärderingsenheten, Rapport nr 98:202.
- Nordenstam, Anna (2005), "Karin Westman Bergs könsrollseminarium pionjäråret 1967–1968", i *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 2005:4.
- Peterson, Eric E. (1991), "Moving toward a gender balanced curriculum in basic speech communication courses", i *Communication Education*, Vol. 40, nr. 1.
- Posthumanistiska nyckeltexter* (2012), Åsberg Cecilia, Hultman Martin & Francis Lee (red.)  
Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 1992/1993:1, *Om universitet och högskolor – frihet och kvalitet*.
- Prop. 1992/93:169, *Om högre utbildning för ökad kompetens*.
- de los Reyes, Paulina (2011), "En (o)jämlig jämställdhet? Intersektionella perspektiv på ojämlikhetsskapande inom universitetsvärlden" i *Vad händer med jämställdheten? Nedslag i jämställdhetens synfält*, Paulina de los Reyes (red.), Uppsala universitet.
- SFS 1992:1434, *Högskolelag*.
- SFS 1993:100, *Högskoleförordning*.
- SFS 2008:567, *Diskrimineringslag*.
- Schwieler, Elias (2007), *Mångfald. Att undervisa för tillgänglighet*, UPC-rapport 2007:5, Stockholm: Stockholms universitet.

*Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan*, Prop. 1999/2000:28.

Svaleryd, Kajsa (2002), *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*, Stockholm: Liber.

Tiger, Gunnar (2004), "Dialog mellan studenter och lärare; kontinuerlig kursvärdering genom träffar med grupprepresentanter", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, Högskoleverket, 2004:23 R.

Warfvinge, Per; Andersson, Karim & Borell, Jonas (2004) "System för rapportering och utvärdering av kurser vid Lunds tekniska högskola", i *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*, Högskoleverket, 2004:23 R.

Westberg, Annika (2005). *Genusperspektiv i utbildning*, Skrift från Jämställdhetsrådet vid Umeå universitet.

Westerståhl, Anna; Andrén, Julia & Rohdén, Helena (2011), *Verktyslåda för integrering av genusperspektiv i universitets- och högskoleutbildning*, Sahlgrenska akademien, Göteborg.

Wide, Jessika (2008), *Genusperspektiv och kursspecifikt jämställdhetsarbete – En kartläggning*. Skrift från Jämställdhetsrådet vid Umeå universitet, 2008:01, Umeå.

Widerberg, Karin (2013), "Minnesarbete - en metod för att komma erfarenheterna på spåret", i *Tidskrift för genusvetenskap*, 2013:1.

Widerberg, Karin (1995), *Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori*, Stockholm: Norstedts.