

It's the teacher, stupid!

Om kursutvärderingar och kvalitet

Håkan Pihl & Nellie Gertsson

Introduktion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Högskolans kursutvärderingar

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

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

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

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

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

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

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

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

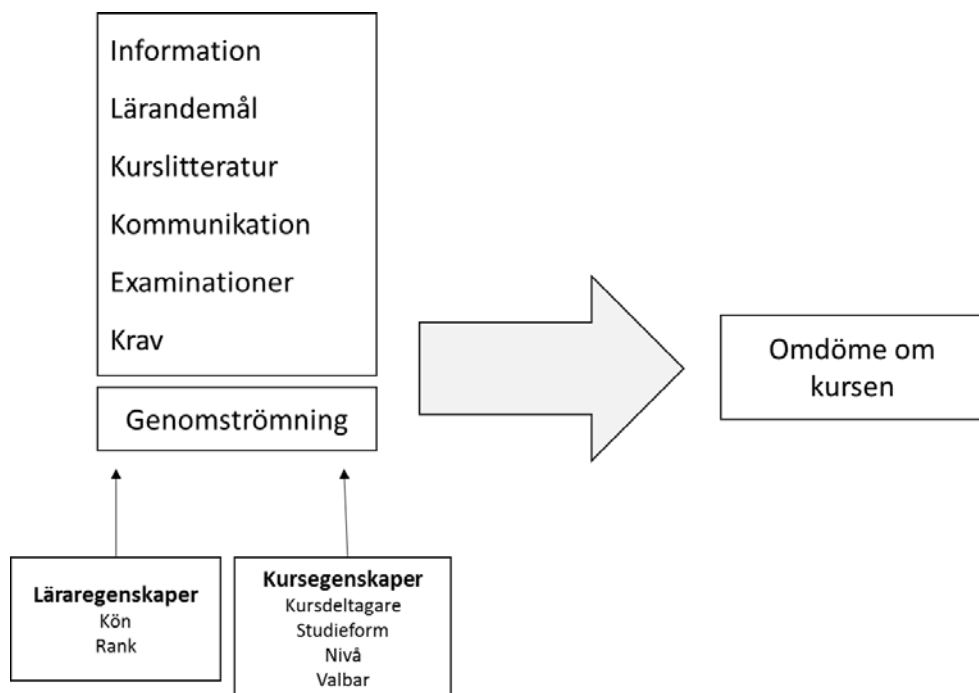
Vad avgör helhetsbedömningen?

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

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

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

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



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

Metod

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

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

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

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

Resultat

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

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

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

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

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

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

Tabell 1. Pearson's korrelationsmatris

| Variabler | Medel | Std. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-------------------------|-------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|-------|
| 1. Omdöme | 3.960 | 0.711 | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Information | 3.924 | 0.683 | .821*** | | | | | | | | | | | | |
| 3. Lärandemål | 3.805 | 0.720 | .670*** | .631*** | | | | | | | | | | | |
| 4. Kurslitteratur | 3.748 | 0.850 | .472*** | .437*** | .498*** | | | | | | | | | | |
| 5. Kommunikation | 3.916 | 0.758 | .815*** | .779*** | .605*** | .449*** | | | | | | | | | |
| 6. Examinationer | 4.000 | 0.677 | .711*** | .563*** | .543*** | .442*** | .565*** | | | | | | | | |
| 7. Krav | 3.954 | 0.694 | .836*** | .730*** | .605*** | .467*** | .667*** | .715*** | | | | | | | |
| 8. Genomströmning | | | .206*** | 0.08 | .120* | 0.007 | 0.102† | .207*** | .209*** | | | | | | |
| 9. Kön kursansvarig | | | -.001 | 0.02 | 0.098† | 0.03 | 0.102† | 0.034 | 0.047 | .121* | | | | | |
| 10. Dispu. kursansvarig | | | 0.008 | 0.018 | -.158** | -.04 | 0.017 | 0.021 | 0.008 | -.071 | -.127* | | | | |
| 11. Kursdeltagare | | | -.061 | -.016 | 0.01 | 0.05 | -.087 | 0.007 | -.056 | 0.084 | 0.069 | .179** | | | |
| 12. Distans | | | .146** | .202*** | .147** | .317*** | 0.048 | .133* | .175*** | .242*** | 0.098† | 0.078 | 0.028 | | |
| 13. Nivå | | | -.005 | -.008 | .109* | 0.105† | 0.079 | 0.028 | 0.022 | -.073 | 0.106† | 0.084 | .238*** | .141** | |
| 14. Fristående kurs | | | .273*** | .301*** | .264*** | .365*** | .178*** | .162** | .216*** | -.107* | -.07 | 0.015 | 0.056 | .450*** | -.051 |

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

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

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

Tabell 2. *Multipel blockregressionsanalys*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Slutsatser och diskussion

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

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

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

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

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

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

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

Referenser

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

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

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

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