

Kvalitetsarbete

*– ett sätt att förbättra
verksamhetens kvalitet vid
universitet och högskolor?*

Halvtidsrapport för granskningen
av kvalitetsarbetet vid
universitet och högskolor

Högskoleverket • Birger Jarlsgatan 43 • Box 7851, 103 99 Stockholm
tfn 08-453 70 00 • fax 08-453 70 50 • e-post hsv@hsv.se • www.hsv.se

**Kvalitetsarbete – ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet vid
universitet och högskolor?**

Producerad av Högskoleverket i november 1997

Högskoleverkets rapportserie 1997:41 R

ISSN 1400-948X

ISRN HSV-R--97/41--SE

Innehåll: Avdelningen för utvärdering och kvalitetsarbete

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Printgraf, Stockholm, december 1997

Innehållsförteckning

Förord	5
Summary	7
Sammanfattning	9
1 Sammanfattning och slutsatser	10
Hur fungerar kvalitetsarbetet?	10
Blir kvaliteten i verksamheten bättre?	11
Motsvarar kvalitetsarbetet förväntningarna?	12
Hur skall man arbeta vidare?	13
Utgångspunkter	17
2 Granska för att främja	18
Kvalitet i högre utbildning	18
Ständiga förbättringar	18
Det goda lärosätet	19
Ansvaret för kvalitetssäkring	20
En yttre kraft för förbättring	22
3 Bedömningsprogrammet	24
Genomförs av bedömaregrupper i två steg	24
Öppen ansats	25
Inga jämförelser mellan lärosäten	26
Läget	27
4 Vad säger rapporterna?	28
Sammanfattning	30
Strategin för kvalitetsarbetet	31
Ledarskap	34
Intressentsamverkan och externa professionella relationer	37
Allas delaktighet i kvalitetsarbetet	39
Utvärderings- och uppföljningssystem	42

Jämställdhet	46
Bedömningarna	49
5 Självvärderingsrapporterna	50
Högskoleverkets anvisningar	50
Beskrivande snarare än analyserande självvärderingsrapporter	50
Genomförande av självvärderingen och rapportskrivande	51
Självvärderingsrapporten som verktyg för förbättring och bedömning	53
Slutsatser	54
6 Bedömningsrapporterna	58
Rapporterna olika strukturerade	58
Är någon bedömningsmodell bättre än övriga?	62
Reaktioner	65
7 Vad tycker de berörda?	66
Objekt och metod för bedömning	67
Självvärderingen	67
Bedömningsprocessen	68
Bedömrapporten	69
Verkets anvisningar	70
Tillämpning av erfarenheter	72
Tidigare rapporter	72
Nästa bedömningscykel	73
Slutsatser	75
8 Effekter	77
Ettårsuppföljningar	77
Prefekter om effekter	79
<i>Högskoleverkets kommentar</i>	84
Referenser	85

Förord

Det råder en allmän enighet om betydelsen av att upprätthålla och höja kvaliteten i all utbildning. Men där slutar enigheten. Hur kvalitet skall definieras, skapas, bevisas, mätas, påverkas eller utnyttjas är frågor som inte har några entydiga eller samstämmiga svar. Trots detta har det blivit mer och mer uppenbart att det är möjligt, önskvärt, ja nödvändigt att utveckla ett arbetssätt och en arbetskultur som främjar och höjer kvaliteten i utbildningen; att skapa ett gott systematiskt kvalitetsarbete.

Kanske är det så att ordet kvalitetsarbete borde ersättas med andra mer adekvat beskrivande ord som verksamhetsutveckling eller kontinuerligt och medvetet förändringsarbete. Inom Högskoleverkets arbetsområde handlar det nämligen om i vilka termer och med vilka begrepp vi skall beskriva den kultur som råder vid universitet och högskolor, hur vi skall tillämpa kvalitetsbegreppet, hur vi skall avgöra resultaten och hur vi skall utvärdera processerna som leder till bättre resultat i verksamheten och en högre kostnadseffektivitet.

Det kan vara skäl att påpeka att de utvärderingar av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor som genomförs av Högskoleverket inte är ett isolerat program inom den allmänna kvalitetsramen. Andra viktiga komponenter är bedömning av kvaliteten i program, yrkesutbildningar, ämnesdiscipliner och andra områden, både genom utvärderingar, examensrättsprövningar, professursprövningar och universitetsprövningar.

När utvecklingen av kvalitetsarbetet påbörjades för några år sedan i regi av det dåvarande Kanslersämbetet beskrevs målet på följande sätt:

”De svenska universiteten och högskolorna skall bli internationellt kända och erkända för sitt kvalitetsarbete.”

Vad gäller utvärderingen av kvalitetsarbetet var tanken att denna skulle utvecklas efterhand genom att erfarenheter från gjorda utvärderingar togs till vara och fick påverka arbetssättet.

Högskoleverket har nu genomfört hälften av utvärderingarna av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor. Även om kvalitetsarbete är en långsiktig process kan det därför vara dags att försöka identifiera resultaten både av kvalitetsarbetet i sig och av utvärderingen av det och att söka dra vissa slutsatser och lärdomar. Hur nära målet har vi kommit? Är arbets sättet det rätta? Det är också ett tillfälle att reflektera över fortsättningen av det påbörjade arbetet.

Utvärderingen av kvalitetsarbetet har utvecklats i samarbete mellan universitet och högskolors samt Högskoleverket. Detta har fungerat mycket väl med ett stort ansvarstagande från båda parter. Bedömda universitet och högskolor har visat en stor öppenhet mot bedömaregrupperna, vilket är förutsättningen för en meningsfull bedömning. Bedömaregrupperna å sin sida har visat stor respekt för de bedömda lärosätena och deras integritet.

Det är en glädje att få framföra ett stort tack till alla dem som har bidragit till utvärderingarna och till denna rapport: medlemmar i bedömaregrupper, kontaktpersoner, personal vid bedömda lärosäten och andra som på olika sätt bidragit.

Stig Hagström
universitetskansler

Agneta Bladh
generaldirektör

Summary

This report is an attempt to take stock of the quality enhancement efforts of 19 Swedish universities and colleges on the basis of quality audits carried out during 1995–1997. It also has the ambition to describe and assess the results and effects as well as the methodology of the audits.

One of the tasks of the National Agency for Higher Education is to conduct quality audits of Swedish institutions of higher education. During the period 1995–1998 the quality enhancement programmes of 36 universities and colleges will be audited. The audits constitute one part of the Agency's efforts to follow up and evaluate Swedish university and university college operations.

The Agency appoints individual visiting teams for each audit. Their judgements are based on the institution's own self-evaluation documents and a site visit by the team to the university in question.

The guiding principle of the audits is that each institution of higher education is individually responsible for assuring quality throughout its operations and for finding appropriate and effective forms for its quality programme. The purpose of the audit is to provide an impetus for continual improvement and renewal in the operations the institutions.

The overall impression is that the culture of Swedish universities and university colleges is developing in a positive direction, but that the goal of systematic, communicable and comprehensive quality programmes still lies in the future.

Both the self-evaluations and the external evaluations have been of great importance for institutions and audit team members. The latter have been able to use their experiences in their work at their own institutions. The effects on quality enhancement processes and on the operations of the institutions have been positive, on the whole, judging by the results of a series of interviews with heads of departments at audited institutions and by statements at follow-up visits one year after the audit.

The current report shows above all that a culture of quality at Swedish universities and colleges is developing in a manner which promotes improvement and that the audits contribute towards this development. However, the relationship between enhancement processes and improvement of actual operations remains unclear, even if there are a number of indications that improvements have taken place. Such indications include the introduction of new study programmes in response to the needs of local industry, improved student services, improved working environment and curriculum changes, measures taken as a result of different kinds of evaluations.

An important question is whether the quality enhancement processes of the institutions correspond to the requirements formulated in the 1993 higher education reform. Institutional quality enhancement processes have been established in a relatively unobtrusive way in order that they should be accepted by staff and students. A bottom-up procedure has been chosen in most cases and measures have been introduced which are compatible with an academic environment. This is commendable, but means that the implementation of systematic quality enhancement processes is still, to a large extent, undeveloped.

Thus, there appears to be a need to support the development of the new culture by conducting a second cycle of audits based on the results of the current one, but with greater emphasis on the results of quality enhancement processes. It is desirable that the self-evaluations should be more incisive in order to be able to serve as a reasonable basis for the audits. Finally, equal opportunities and multi-cultural aspects, should be dealt with more clearly as an integral part of quality improvement and audits.

Sammanfattning

1 Sammanfattning och slutsatser

Denna rapport har tillkommit som en avstämning av det kvalitetsarbete som universiteten och högskolorna sedan 1993 är skyldiga att bedriva för att utveckla sin verksamhet. Den baserar sig på granskningar av något mer än hälften av lärosätena och försöker ge en uppfattning om

1. avsikterna med att införa ett krav på systematiskt kvalitetsarbete och avsikterna med verkets granskningar av detta (kapitel 2–3),
2. läget vad beträffar det systematiska kvalitetsarbetet vid universiteten och högskolorna (kapitel 4) i avsikt att sprida erfarenheter,
3. hur själva granskningsprogrammet fungerar (kapitel 5–8) och bidrar till att målet uppfylls,
4. hur det granskade kvalitetsarbetet förhåller sig till avsikterna med granskningarna samt ett förslag till vilka förändringar som bör göras i en kommande bedömningscykel på grundval av gjorda erfarenheter (detta kapitel).

Utgångspunkten för verkets bedömningar är det ökade självstyret som universiteten och högskolorna har fått sedan 1993. Samtidigt som den centrala regleringen minskade, fick lärosätenas ledningar ett ansvar för att säkra och utveckla kvaliteten i verksamheten. Högskoleverket spelar både en granskande och en främjande roll i framväxten av en ny kultur; det vi kallar "Det goda lärosätet".

Hur fungerar kvalitetsarbetet?

Den sammanfattande bedömningen i rapporten är att kulturen vid de svenska lärosätena utvecklas i riktning mot Det goda lärosätet, men att det fortfarande är en lång väg kvar till ett systematiskt, kommunicerbart och all verksamhet omfattande kvalitetsarbete. I kapitel 4 finns en mer detaljerad sammanfattning av läget vad gäller kvalitetsarbetet.

Genomgången i kapitlen 5 och 6 visar att både självvärderingar och externa bedömningar haft stor betydelse och givit ett utbyte för lärosäten och

bedömare. Uppfinningsrikiheten har varit stor i sätten att analysera och föra dialog.

Genomgången av vad de berörda tycker i kapitel 7 styrker uppfattningen att bedömningarna i de allra flesta fall fungerat enligt förväntningarna och har haft en pådrivande verkan. Samtidigt finns det synpunkter på enskildheter som kan ligga till grund för modifieringar av granskningsprocedurerna.

Granskningarna tycks således ha goda effekter på kvalitetsarbetet och därmed också på verksamheten vid universiteten och högskolorna. Detta framgår både av ettärsuppföljningen av de första fem granskade lärosätena och av Björn Stensakers intervjuer med prefekter vid samma lärosäten (kapitel 8).

Blir kvaliteten i verksamheten bättre?

Vad rapporten framför allt visar i det följande är att kvalitetskulturen vid de svenska universiteten och högskolorna är på väg att utvecklas på ett sätt som befrämjar verksamheten. Vi vågar också dra slutsatsen att bedömningsprogrammet bidrar till denna utveckling. Ödesfrågan är givetvis om detta är liktydigt med att verksamheten vid universiteten och högskolorna blir bättre. Kvalitetsarbetet måste, med andra ord, upp till bevis.

Ur rapporterna från den första halvan av bedömningscykeln kan bara knapphändiga slutsatser dras om hur verksamheten vid lärosätena utvecklas. Det finns med andra ord inget tydligt svar att det faktiskt blir bättre till följd av en mer systematisk kultur av ständiga förbättringar. Däremot finns det ett antal indikationer på att verksamheten faktiskt blir bättre i ett antal avseenden.

Att det sägs ganska lite om kvalitetsarbetets inverkan på verksamheten beror på att både lärosätena och bedömargrupperna – i enlighet med anvisningarna – i detta skede har prioriterat analysen av kvalitetsarbetets uppläggning och ansats och därför ägnat mindre uppmärksamhet åt att belysa effekter. Om man uttryckligen hade velat kartlägga förändringar i verksamheten, skulle redogörelserna haft betydligt större omfattning.

Några kommentarer om utvecklingen av verksamheten finns dock i flera av rapporterna, vilka alla indikerar förändringar till "det bättre". I ett fall skriver

gruppen att ”en ständig förbättring av utbildningen, framför allt via höjning av den akademiska kvaliteten, synes äga rum i flera av utbildningarna”. Om en annan högskola sägs att den ”har under de senaste åren bemödat sig om att rekrytera kvalificerade lärare... De har med stor energi inlett eller fortsatt en utveckling av undervisningen i sina ämnen”.

En högskola inrättar utbildningsprogram för det lokala näringslivets behov, ökar lärarnas tillgänglighet för studenterna och har gjort miljöförbättringar. Om ytterligare en säger man att den sammantaget har ”visat prov på en förmåga att utveckla och förnya sin verksamhet, både till inriktning och till arbetsätt”. Omdömet om en tredje, slutligen, är att den ”präglas av stor entusiasm, kreativitet och framåtanda. Det finns ett positivt utvecklingsklimat och en optimism inför framtiden.”

Se vidare kapitel 8 för exempel på kvalitetsutvecklingsåtgärder efter bedömning.

Motsvarar kvalitetsarbetet förväntningarna?

En relevant fråga i analysen av de 19 hittills genomförda bedömningarna är om lärosätenas kvalitetsarbete motsvarar förväntningarna, särskilt de önskemål som formulerades före, under och efter reformen 1993. Statsmakternas uttalade önskan var att lärosätenas ledningar skulle ta ansvar för kvaliteten i verksamheten och inrätta system för att säkra och utveckla densamma (se kapitel 2).

Frågan är – tillspetsat – om de granskade lärosätena lever upp till kraven, så som Högskoleutredningen formulerade dem, när man skrev att ”det är...viktigt att samhället kan lita på att högskolorna tar det fulla ansvaret för kvalitetssäkringen” (SOU 1992:1 s. 159).

Översikten i kapitel 4 över kvalitetsutvecklingsprogrammen och deras genomförande antyder att det finns en diskrepans mellan intentioner och utfall. Lärosätena har valt en mjuk väg där uppmärksamheten framför allt inriktats på att få med sig de egna organisationerna. Man har i stor utsträckning förlitat sig på en utveckling nerifrån och på att anpassa åtgärderna efter vad som är möjligt i en akademisk miljö. Samtidigt som ett sådant angreppssätt är realistiskt och vällovligt, innebär det att det systematiska kvalitetsarbetet alltjämt är i sin linda i jämförelse med vad som förutsattes 1993.

Innebär detta att verksamheten har drivit vind för våg de senaste fyra åren eller att studenterna har kastat sina studielån i sjön? Nej, sannolikt har det ökande kvalitetsarbetet faktiskt inneburit ett större ansvar gentemot studenter och skattebetalare. Frågan är snarast om det är tillräckligt. Vore det önskvärt att öka takten och höja ambitionerna för kvalitetsarbetet? Är det möjligt? Vore det därmed också önskvärt att verket formulerade en tydligare bild av vad som är ett nödvändigt och tillräckligt kvalitetsarbete?

Dessutom kan man av genomgången i början av kapitel 4 läsa in problem för lärosätena att integrera kvalitetsutvecklingsprogrammet med andra former av verksamhetsstyrning. Möjligen borde statsmakterna överväga att avskaffa kravet på särskilda kvalitetsutvecklingsprogram och i stället se sådana program som integrerade delar av verksamhetsplanering, anslagsframställningar och årsredovisningar. De behövdes som grund för beslut om kvalitetspremier, men riskerar nu att leva ett eget liv.

Hur skall man arbeta vidare?

Även om den genomgång och analys som görs i denna rapport visar att de 19 första bedömningarna fungerat tillfredsställande, är slutsatsen inte nödvändigtvis att modellen är den enda tänkbara. Ett alternativ är att fokusera Högskoleverkets roll på kontroll mer än på utveckling och att inrikta kommande utvärderingar på bedömning av kvalitet i verksamheten och en tydlig jämförelse mellan olika lärosäten. Många, inte minst bland studenterna, uttalar sig i den riktningen. En annan möjlighet är att fortsätta med granskning av kvalitetsarbete, men med en klar inriktning på några få tydliga kriterier och kontroll av hur dessa har uppfyllts. Härigenom lämnas den stödjande rollen mer eller mindre helt till lärosätena och den kontrollerande kommer i förgrunden.

Behovet att stödja utvecklingen av en ny kultur genom en ny omgång bedömningar är emellertid fortfarande starkt. Just nu befinner man sig på de flesta håll – beträffande de granskade 19 lärosätena – i en sjösättningsfas, vilket har givit det dubbla problemet att man är ovan att analysera kvalitetsarbete (som är abstrakt för den oinvidige) och inte heller har så mycket (särskilt resultat) att analysera.

Erfarenheterna av bedömningsprogrammet ger stöd för uppfattningen att det faktiskt går att granska för att främja, eller med engelska termer, att

förena "accountability" med "improvement". Med utgångspunkt i detta och med hänsyn till att den första bedömningscykeln kommit att mer handla om sjuösättningen av ett kvalitetsarbete än ett pågående sådant bör programmet fortsätta minst en omgång till i en liknande form, för att därefter möjligen övergå till mer förenklade provningar.

Samtidigt kan det finnas skäl att ändra i detaljer i granskningsproceduren för att säkerställa att granskningarna får de avsedda effekterna.

Ett problem har varit att själva begreppet kvalitetsarbete är eller har upplevts vara abstrakt. Särskilt om de systematiska åtgärderna för att utveckla verksamheten är outvecklade uppstår det tveksamhet om vad som avses. Analysen har ofta hållits på en abstrakt nivå som kan uppfattas vara fjärran från den egentliga verksamheten, den som lärare och studenter känner igen.

Inför nästa bedömningscykel bör därför innebörden i begreppet kvalitetsarbete och dess roll i verksamheten uttryckas bättre, men alltjämt på ett sätt som medger flexibilitet i anpassningen till det enskilda lärosätets förutsättningar och villkor. Ett sätt att göra detta, är att relatera kvalitetsarbete och bedömning av det till ett antal centrala processer i lärosätets vardag.

Frågestrukturen måste vara enkel och kortfattad för att kunna tillämpas i olika fall. Som genomgången av rapporterna visar (kapitel 6), finns det redan nu flera exempel på sätt att bygga upp analysstrukturen.

En annan brist har varit att nästan inget lärosäte av de 19 första haft någon grund för att föra en diskussion om resultat av kvalitetsarbetet. Detta är ofta nyligen infört och man kan sällan visa på ett genomslag på lägre nivåer. I termer av Utmärkelsen Svensk Kvalitet har man möjligen "angreppssätt", men det brister i "tillämpning". "Resultat" kan man knappt tala om. Detta är i och för sig naturligt och kännetecknar alla organisationer som inlett ett sådant arbete. För programmets trovärdighet krävs det emellertid att bedömningarna tydligare analyserar de senare två stegen.

Det var också meningen att den externa bedömningen skulle bygga på en intern självvärdering som skulle ge ett värderande underlag för bedömargruppen att utgå från. Nu har de externa bedömarna i flera fall varit tvungna att i praktiken börja från början med att samla relevant material. I fortsätt-

ningen måste självvärderingarna ge det underlag som krävs för att de externa bedömarna skall kunna göra ett bra jobb på kort tid.

Det bör också övervägas om det finns möjligheter att förenkla materialinsamlingen. Även om självvärderingen är ett centralt dokument, kan det kanske vara möjligt att utnyttja annat befintligt material i de fall man redan samlat informationen. Likaså kan man överväga att begränsa den externa bedömningen till delar av aspekterna eller till att inte besöka alla lärosäten. Det förefaller dock tveksamt att göra stora förändringar i en andra bedömningscykel. Snarare är det därefter man kan göra nedslag i utvalda avseenden.

Sammanfattningsvis föreslår Högskoleverket att följande bör gälla inför utarbetandet av riktlinjer för nästa bedömningscykel, 1999–2001:

1. En förnyad bedömningscykel bör genomföras.
2. Den bör ses som en fortsättning på nuvarande cykel och utgå från dokumentation från denna.
3. "Kvalitetsarbete" måste konkretiseras bättre.
4. Bedömningarna måste även belysa resultat av kvalitetsarbetet, både i betydelsen av hur detta utvecklats och av hur kvaliteten i verksamheten påverkats.
5. Referensramen "Det goda lärosätet" och bedömningsaspekterna kan efter smärre justeringar eller preciseringar fortfarande gälla.
6. Självvärderingarna måste i högre grad innehålla de efterfrågade analyserna.
7. Jämställdhetsaspekten bör uppmärksammas tydligare som en del i kvalitetsarbetet och bedömningarna.

Utgångspunkter

2 Granska för att främja

Kvalitet i högre utbildning

Den högre utbildningen och forskningen ses i dag som en motor för samhällsutvecklingen i de flesta industrialiserade länderna. Det är därför naturligt att kvaliteten i universitetens och högskolornas verksamhet har diskuterats mycket under den senaste tiden, också i Sverige. Många inlägg har varit kritiska, och ställt frågan om lärosätena är tillräckligt bra och om alla lärosäten når upp till de krav som man kan ställa.

Diskussionen om kvalitet har fördjupats, och begreppets dynamiska karaktär har betonats. Kvalitet är tids-, rums- och personberoende och vad som är en viss företeelses kvalitet bestäms av de personer som har intresse i denna företeelse. Intressenterna i högre utbildning och forskning (statsmakterna, skattebetalarna, studenterna, lärare och forskare samt företag) har krav på att verksamheten skall ha så hög kvalitet som möjligt, men deras uppfattningar om vad kvalitet är skiljer sig från varandra. Kvalitet är således inte ett enhetligt begrepp utan olika uppfattningar om dess innebörd måste ständigt ställas mot varandra och debatteras.

Trots att det aldrig kan råda konsensus om vad som är god kvalitet i högre utbildning och forskning, är det viktigt att lärare, studenter och övriga berörda har en uppfattning om vad som är god kvalitet för dem och strävar mot dess förverkligande. Utvecklingen av verksamheten förutsätter inte att alla är överens om syften och mål. Snarare är det så att utvecklingen befrämjas av en hälsosam oenighet. Därför är det också intressantare att främja debatt och utveckling än att slå fast en viss kvalitetsuppfattning som skall gälla i alla sammanhang.

Ständiga förbättringar

Lika viktig som en diskussion om verksamhetens syften och mål är en utveckling av de institutionella förutsättningarna att förverkliga målsättningarna. Universitetet och högskolorna är inte längre små verksamheter för en liten grupp studenter. Lärosätena växer i omfattning och betydelse för att nu ta hand om och erbjuda utbildning för närmare 300 000 studenter. I detta

perspektiv är det av största vikt att universiteten och högskolorna fortsätter att utvecklas som aktiva och lärande organisationer med system och mekanismer för att samla in och bearbeta synpunkter på verksamheten.

Resurserna som satsas på universitet och högskolor måste användas på ett effektivt sätt. Men effektivitet går bara i liten utsträckning att styras uppifrån i verksamheter som handlar om att utveckla enskilda individers talanger. Därför måste lärosätena präglas av en kultur av ständiga förbättringar. Det är den passionerade läraren som ger studenten en god upplevelse. Lärosätenas formella strukturer måste stödja lärarna och samordna resurserna så att de används på bästa möjliga sätt för studenterna.

För att lärosätena skall nå den högsta kvaliteten i sin verksamhet utifrån de förutsättningar som råder vid dem räcker det inte med att de vid något tillfälle uppvisar en god standard i utbildningen och forskningen i något enstaka ämne. De måste ständigt arbeta med att på ett systematiskt sätt säkra och utveckla kvaliteten vid hela universitetet eller högskolan. Bara om man gör detta, genom att reflektera över verksamheten, utbildningens organisation och genomförande, examinationsformer, utvärderingsformer etc., och vidtar åtgärder när man finner brister, och genom att förutsättningslöst pröva nya idéer kan man uppnå den ständiga förbättring som eftersträvas vid varje universitet och högskola. Det är i detta sammanhang verksamhetens processer som står i fokus. Genom att systematiskt förbättra processerna, förbättras verksamheten långsiktigt och uthålligt.

Det goda lärosätet

Av tradition har universiteten och högskolorna haft ett informellt ledarskap och verksamheten har i mycket styrts av den enskilde läraren. Genom den nya högskolelagen fick styrelser och rektor en starkare ställning och ett större ansvar. Även prefekter och dekaner betraktas nu alltmer som chefer än som kollegor. En sådan utveckling minskar dock inte behovet att utveckla det kollegiala och professionella ansvaret för verksamheten. Tvärtom krävs det att läraren ingår i en gemenskap, en lärande organisation.

Verksamheten inom forskningen styrs i viktiga avseenden genom argumentation i en krets av likar. Det akademiska forskningsseminariet kan inom grundutbildningen motsvaras av lärarlaget, där kollegor tillsammans tar ansvar för undervisningen. Engelsmannen Lee Harvey hävdar att ett sådant

förhållande ännu inte är verklighet, åtminstone inte i England. Han talar om att universitetslärarna måste utvecklas från starka och isolerade individer till samverkande och öppna kollegor. Kulturen måste med andra ord förändras från slutenhet och atomism till öppenhet och kollegialitet, på engelska "cloisterism" respektive "new collegiality" (Högskoleverket 1997:1S).

I analysen av de svenska universiteten och högskolorna måste man lägga till att de formellt är myndigheter och inkorporerar strukturer och tänkande från statsförvaltningen i stort. Verksamheten regleras i viktiga delar genom lagar och förordningar. Successivt har det under senare tid och framför allt sedan universitets- och högskolereformen 1993 förskjutits allt mer från regelstyre till professionsstyre. Med professionsstyre avses här en yrkesgrupp som inom vida ramar tar ansvar för sin egen verksamhet och dess utveckling. Ambitionerna formuleras och ansvaret bärs ute i hela organisationen, även om ledningen ansvarar för helheten.

Högskoleverket har lanserat begreppet Det goda lärosätet för att beskriva en utvecklingsinriktad kultur. Den präglas av självreglering och lärande, långsiktighet, internationellt perspektiv, tydligt ledarskap, samverkan med intressenter, jämställdhet och studenten i centrum. Kanske är det "studenten i centrum" som bäst fångar varat den nya kulturen pekar. Medan det traditionella kvalitetsbegreppet handlar om "vetenskaplig och konstnärlig excellens", är det nu lika viktigt att sätta studenten och dennes lärande i centrum.

Ansvar för kvalitetssäkring

Betoningen av professionalism och kollegialiteten har i flera länder gått hand i hand med en förändrad relation mellan statsmakterna och lärosätena. Genomgående har den statliga styrningen inriktats på resultat och prestationer. I några fall har det skett genom en omfattande efterhandskontroll och ambitioner att styra mot mål. I andra fall har det skett genom att formulera spelregler och låta spontana processer verka. Sverige har varit ett föregångsland i den senare kategorin, med anslag som följer studenterna ("studentpeng"), stor frihet för lärosätena att välja inriktning samt möjlighet för enskild huvudman att driva verksamheten.

1993 års universitets- och högskolereform betonade att lärosätena är självständiga, professionella organisationer med eget ansvar för kvaliteten i sin

verksamhet. Statsmakterna uppställer de övergripande målen för verksamheten, framför allt i termer av vad utbildningen skall ge den enskilde studenten. Lärosätenas uppgift är att säkra och utveckla verksamheten så att målen nås. Statsmakternas uppgift är att förvissa sig om att så sker genom olika former av granskningar. Ansvaret ligger därmed på den nivå där verksamheten sker, och möjligheten att verksamheten blir både effektivare och mer ändamålsenlig blir därigenom större. En större autonomi ställer krav på självreglering. Behovet av "professionalism" har alltså ökat genom avregleringen.

I många länder har system för kvalitetskontroll ("quality assurance") byggts upp, men dess inriktning varierar. Redan när principerna för den nya resultatbaserade resurstilldelningen presenterades 1992 framhöll regeringen att "en fungerande kvalitetssäkring för grundutbildningen är en nödvändig förutsättning för en resurstilldelning som i huvudsak bygger på kvantitativa resultat" (prop 1992/93:1 s 64, jfr SOU 1992:1 s 159). Samma år hade högskoleutredningen ("Grundbulten") uttalat att "den svenska högskolan behöver ett 'kvalitetssystem' även för grundutbildningen – en organisatorisk struktur med klart uttalad ansvarsfördelning och definierade rutiner för resultatuppföljning, kvalitetskontroll och utvärdering" (SOU 1992:1 s 157).

Den närmare utformningen av resurstilldelningssystemet gjordes under läsåret 1992/93. Till en början fanns det önskemål från statsmakternas sida om ett system med kvalitetsindikatorer som på ett enkelt sätt skulle upplysa om verksamhetens kvalitet och kunna kopplas direkt till anslagen. Inte minst skulle det vara till gagn för studenterna – särskilt i ett system där resurserna delvis följer studenterna – att veta mer om de alternativ som står till buds. Kravet på lärosätena och utformningen av granskningsuppgiften utreddes av den så kallade Resursberedningen och ändrades så småningom till att gälla lärosätenas program och aktiviteter för att säkra och utveckla kvaliteten i verksamheten.

En poäng med ett kvalitetssystem var att rektor och styrelse skulle axla ansvaret för helheten i lärosätenas verksamhet, vilket tidigare varit diffust fördelat mellan olika nivåer i "systemet". Resursberedningen skrev att "universitets- och högskoleledningarna måste i enlighet med universitets- och högskolereformens intentioner aktivt ta ansvar för kvaliteten i hela verksamheten och för de interna systemen för att säkra och utveckla denna.

Det ankommer likaså på universitets- och högskoleledningarna att finna formerna för detta.” (SOU 1993:102 s 36, jfr prop 1992/93:169 s 11, prop 1993/94:177 s 32).

Redan Högskoleutredningen hade framhållit att det handlade om att leva upp till omvärldens krav: ”kvalitetskontrollen måste...i allt väsentligt vara en sak för högskolorna själva. Men det är samtidigt viktigt att samhället kan lita på att högskolorna tar det fulla ansvaret för kvalitetssäkringen” (SOU 1992:1 s 159).

Ett av Högskoleverkets bedömningsprogram har därför kommit att inriktas mot det som sammanfattningsvis kallas kvalitetsarbete, dvs. lärosätenas egna system för att säkra och utveckla kvaliteten i verksamheten. Den externa granskningen har därvid inriktats på att fungera som en utvecklingskraft snarare än en konserverande spridare av vissa normer för verksamheten. Granskningens uttalade syfte är att främja.

Ett annat av verkets program syftar till att utvärdera kvaliteten i *verksamheten* genom övergripande nationella utvärderingar av utbildningsprogram eller stödsystem för utbildning och forskning, t.ex. antagningssystemet. En ytterligare form av kvalitetsgranskning görs inom ramen för examensrättsprövningar, där man snarast bedömer *förutsättningarna* för att kunna utfärda en viss examen vid en högskola eller ett universitet. Alla dessa granskningar utgör strategiska ingrepp i vad som annars är lärosätenas ansvar, syftande till att förbättra verksamheten.

En yttre kraft för förbättring

Högskoleverkets granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor har som yttersta syfte att vara en yttre kraft som främjar till ett allt bättre systematiskt kvalitetsarbete och därigenom till kontinuerlig förbättring av verksamheten. Om programmet är framgångsrikt bör det på sikt kunna avskaffas.

Granskningen av kvalitetsarbetet utgör en av flera tänkbara lösningar på statsmakternas problem att i rimlig mån kontrollera en skattefinansierad verksamhet. Det som i litteraturen kallas principal-agentproblemet handlar om att den som blir kontrollerad har ett informationsövertag. För starka krav på kontroll kan leda till att de som kontrolleras lär sig att visa upp det som efterfrågas, men i själva verket gör något annat. En optimal kontroll är den

som skapar incitament för den kontrollerade att utvecklas inom gällande norm- och regelsystem. Kontroll måste bygga på förtroende för att den utomstående skall få tillgång till viktig information.

Högskoleverkets granskning av kvalitetsarbetet vid universiteten och högskolorna är i internationell jämförelse ett unikt experiment genom sin kombination av granskning och främjande. Mycket tillspetsat handlar det om att genomföra en kulturrevolution i verksamheter som när det gäller styrningen har präglats av en myndighetskultur. Därmed är inte sagt att det saknas jämförelsepunkter. Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ), som varit en av inspiratörerna för utvecklingen av Högskoleverkets modell, stödjer genom Utmärkelsen Svensk Kvalitet framväxten av en liknande kultur inom företag, skolor, förvaltningar och andra verksamheter i Sverige.

Prövningen har likheter med det som kallas certifiering (ISO m.fl.), men har en betydligt mer öppen ansats. Det är inte verkets avsikt att föreskriva hur ett gott kvalitetsarbete skall se ut. Därför är granskningen upplagd som en fråga om vad man gör och hur man vet att det ger resultat.

3 Bedömningsprogrammet

Sedan 1993 läggs statliga universitet och högskolor att ha egna sammanhållna program för utveckling av kvaliteten i den egna verksamheten, dvs. för kvalitetsarbetet. Dessa program skall avse hela lärosätet och det är rektors och styrelsens ansvar att se till att de utarbetas, genomförs och följs upp som integrerade delar av den samlade verksamheten vid lärosätet. Det är detta arbete som granskas. Detta medför att bedömningen därför i stor utsträckning inriktas på ledningens åtgärder snarare än institutionernas.

Granskningsprogrammet kom till efter omfattande rådslag och en pilotomgång under 1995. De första fem rapporterna förelåg till midsommar 1996. I början av 1997 presenterades den andra omgången rapporter och till sommaren 1997 den tredje omgången. Vid årsskiftet 1998/99 skall samtliga lärosäten med statlig huvudman, de båda stiftelsehögskolorna Chalmers Tekniska högskola och Högskolan i Jönköping samt Handelshögskolan i Stockholm vara granskade.

Genomförs av bedömargrupper i två steg

Bedömningarna av kvalitetsarbetet organiseras av Högskoleverket men genomförs av bedömargrupper som består av personer i ledande ställning vid universitet och högskolor, av en person med förankring i näringsliv eller förvaltning samt en student. Granskningen bygger alltså på en metod välkänd från utvärdering av forskning, peer review, som förutsätter att granskarna åtnjuter förtroende och legitimitet både hos dem som ytterst ansvarar för granskningen, i detta fall statsmakterna genom Högskoleverket, och hos dem som granskas, dvs. lärosätena.

Processen försiggår i två steg: Det första är att lärosätet genomför en självvärdering. Den kan beskrivas som en självkritisk reflektion över hur väl man lyckas genomföra sitt program för kvalitetsutveckling. Hur de hittills genomförda självvärderingarna speglar detta beskrivs i kapitel 5 nedan. Självvärderingen, som normalt tar 3–6 månader, torde vara den mest tidskrävande och för lärosätet mest givande delen av bedömningsprocessen.

Det andra steget är den granskning som genomförs av bedömargruppen genom studier av lärosätets material och genom platsbesök. Vid platsbesöket, som försiggår under två till fyra dagar, försöker bedömargruppen verifiera självvärderingens omdömen genom intervjuer och diskussioner med representanter för styrelse, fakulteter, institutioner, administration, studentkår samt enskilda lärare och studenter samt dra slutsatser av detta och av andra iakttagelser man gör.

Öppen ansats

Utvärderingsmodellen har en öppen ansats. Lärosätena i granskningen väljer själva vilken form av kvalitetsarbete de vill bedriva. Uppgiften är att beskriva och analysera arbetet och de resultat det leder till. Enligt Högskoleverkets anvisningar för bedömningsarbetet vill verket ha information om huruvida ett antal aspekter präglar kvalitetsarbetet. Dessa är strategi, ledarskap, intressentsamverkan, medarbetarnas och studenternas delaktighet, kvalitetsarbetets integration i verksamheten, utvärderings- och uppföljningssystem, samt externa professionella relationer.

Aspekterna kan beskrivas som egenskaper hos kvalitetsarbetet och är valda därför att de kännetecknar och främjar ett gott utvecklingsarbete i alla former av organisationer. Samtidigt lämnar aspekterna stora valmöjligheter till lärosätena. Det är inte heller möjligt att basera en livskraftig verksamhetsutveckling enbart på verkets aspekter. Varje lärosäte måste utveckla sitt förbättringsarbete på det sätt som passar för dess förutsättningar.

Avsikten är att granska och bedöma det kvalitetsarbete som är systematiskt och kommunicerbart, men i de första granskningarna har man accepterat att studera alla former av verksamhetsutveckling. Man har alltså även inkluderat det "vardagliga" utvecklingsarbete som görs av varje lärare och på varje institution. I detta skede har det inte alltid varit möjligt att hålla fast vid att bara titta på de större system där dessa ingår, helt enkelt därför att verksamhetsutvecklingen fortfarande i stor utsträckning sker enskilt och utan synergi-effekter.

Det har varit viktigt att uppmärksamma alla goda initiativ som tas ut i verksamheten på alla nivåer och det har också varit relevant att utgå från att mycket av ansvaret för verksamhetens utveckling är delegerat från ledningsnivån, särskilt vid stora lärosäten. I de flesta fall har detta kommenterats av

bedömargrupperna och man väntar sig att delegering motsvaras av en kontroll av hur ansvaret bärs och att man på sikt utvecklar sätt att integrera verksamheter inom lärosäten. Framtida ekonomiska förhållanden kommer att ställa krav på att prioriteringar kan göras, vilket i en kollegial organisation måste bygga på gemensam värdegrund och öppen diskussion. Lärosätet som organisation måste hjälpa medarbetarna att kraftsamla och uppnå prioriterade mål så att inte verksamheten "sprettar" och resurser slösas.

Granskningarna har också haft ambitionen att bistå varje lärosäte med kommentarer som kan vara en hjälp för dess egen fortsatta utveckling. I den meningen sker granskningen på lärosätets villkor.

Inga jämförelser mellan lärosäten

Det har inte varit något syfte att genom bedömningarna göra jämförelser mellan olika lärosätens kvalitetsarbete. Därför har både lärosäten och bedömargrupper haft en stor frihet att närmare precisera granskningarna och styrkan i analyserna. En mindre öppen bedömningsprocedur ansågs i detta läge mer hindra än främja framväxten av ett nytt kvalitetsmedvetande.

Baksidan är att detta kan medföra att några lärosäten får hårdare formulerade omdömen än andra för ett visst problem. Därför kan man heller inte vid en genomgång av rapporterna dra allt för långtgående slutsatser om hur situationen för kvalitetsarbetet är vid olika lärosäten, än mindre om hur kvaliteten i verksamheten är vid dessa lärosäten.

Läget

4 Vad säger rapporterna?

Följande genomgång är ett försök att sammanfatta hur kvalitetsarbetet bedrivs vid de bedömda lärosätena huvudsakligen med utgångspunkt i de aspekter på detta arbete och dess genomförande som anges i Högskoleverkets anvisningar.¹ Det bör understrykas att dessa aspekter inte ger uttryck för arbetet med att i sak utveckla verksamheten och dess kvalitet. De är olika sätt att se på *hur* kvalitetsarbetet genomförs, planeras och genomförs samt det genomslag det får inom lärosätet. Rapporten ger därför knappast någon fullödig beskrivning av det egentliga kvalitetsarbetet, t.ex. pedagogisk utveckling, utveckling av examinationsformer och rekrytering. Den närmare utformningen av kvalitetsarbetet är de enskilda lärosätenas ansvar och varierar starkt mellan dessa.

Genomgången baserar sig huvudsakligen på Högskoleverkets rapporter, bl.a. eftersom dessa är de officiella resultaten av bedömningarna. Ibland har rapporterna varit knapphändiga beträffande vissa punkter och beskrivningarna och analyserna har då kompletterats med uppgifter från huvudsakligen självvärderingsrapporterna och lärosätenas årsrapporter för 1995/96.

Lärosätena varierar med hänsyn till uppläggnings- och inriktningen på kvalitetsarbetet och på den självvärdering som i stor utsträckning ligger till grund för bedömningen. De är också givetvis mycket olika beträffande storlek samt inriktning, bredd och omfattning av verksamheten. Varje bedömning av lärosätenas kvalitetsarbete är därför ett eget projekt som genomförs vid en bestämd tidpunkt och med utgångspunkt i de förhållanden som råder vid det aktuella lärosätet vid en given tidpunkt. Bedömargrupperna är unika för varje högskola och deras rapporter ger en uppfattning om kvalitetsarbetet sett med den särskilda bedömargruppens ögon.

¹ Bedömning av kvalitetsarbetet vid 19 universitet och högskolor har nu genomförts: Högskolan i Borås, Högskolan i Jönköping, Högskolan i Karlstad, Lärarhögskolan i Stockholm, Uppsala universitet, Högskolan Dalarna, Högskolan Kristianstad, Operahögskolan, Högskolan i Örebro, Högskolan i Gävle/Sandviken, Högskolan i Karlskrona/Ronneby, Högskolan i Halmstad, Lunds universitet, Mälardalens högskola, Danshögskolan, Högskolan i Kalmar, Kungl. Musikhögskolan, Mitthögskolan samt Kungl. Konsthögskolan.

Uppgifterna nedan baserar sig i samtliga fall på förhållanden som gällde redan före rapportens publicering, vilket för den första rapporten är cirka ett och ett halvt år sedan. Mycket kan ha förändrats sedan dess inte minst som en följd av bedömningarna. Lägg därtill att en utvärdering även under genomförandet påverkar förhållanden vid den organisation som utvärderas och att vissa företeelser alltså kan vara inaktuella redan när rapporten kommer ut. Ordet "lägesrapport" måste alltså tolkas med en god portion salt, och de referenser som görs till olika lärosäten ska ses enbart som exempel.

Framför allt gäller att det inte går att göra jämförelser beträffande kvalitetsarbetets läge vid de 19 lärosätena vid en viss given tidpunkt på grundval av rapporterna och på denna sammanställning.

Kravet på kvalitetsutvecklingsprogram och ett systematiskt kvalitetsarbete omfattande lärosätets samlade verksamhet är något förhållandevis nytt. Det är därför inte märkligt att de flesta rapporterna beskriver och analyserar ett kvalitetsarbete som påbörjats, ansatser som redovisas i olika former av dokument. Åtgärder som följer av de principer som man säger sig vilja tillämpa har också vidtagits i ett antal fall. Endast i undantagsfall redovisas emellertid något resultat av kvalitetsarbetet. Detta är något som känneteckar alla organisationer som håller på att utveckla ett systematiskt kvalitetsarbete.

Det skall till sist påpekas att en del av de synpunkter som redovisas nedan återfinns i en tidigare rapport som beskriver de fem första granskningarna (Högskoleverkets rapportserie 1997:1R).

Sammanfattning

Kvalitetsarbetet vid de berörda läroanstalterna var vid tidpunkten för bedömningen för det mesta i ett förberedande eller inledande skede. Ett engagerat arbete förekommer ofta bland lärare och studenter på institutionsnivå, men ett samlat lärosätessomfattande kvalitetsarbete är mindre vanligt. Utvecklade mål och program för kvalitetsarbetet saknades i flera fall. Där sådana fanns var de i få fall relaterade till övergripande visioner, mål och strategier för utveckling av verksamheten och dess kvalitet vid läroanstalten.

Då mål och program för kvalitetsarbetet tagits fram, redovisades också medvetna val ifråga om principer för arbetets ledning och organisation. Den oftast valda modellen med till respektive verksamhetsnivå decentraliserat ansvar, motsvarades dock i regel inte av uttalade principer för överliggande nivåers ansvar för styrning, ledning och uppföljning av förutsatt verksamhet.

Rektors roll för ledning och utveckling betonas starkt på flera håll. Den tycks växla mellan olika lärosäten, från stark och drivande till otydlig. Även styrelsens engagemang växlar från lärosäte till lärosäte. I några fall uppmanas den engagera sig mer i kvalitetsarbetet. Decentralisering i varierande mån är den förhärskande strategin.

Olika former för intressentsamverkan och professionella kontakter förekommer genomgående. Dessa synes dock i många fall inte användas systematiskt och kontinuerligt för kvalitetsutvecklingsarbetet beträffande den grundläggande utbildningen.

I flera fall bestyrker bedömrapporterna i synnerhet de anställdas delaktighet i kvalitetsarbetet. Studenterna förefaller vara delaktiga i det mer formella arbetet i nämnder och styrelser men i mindre mån på institutionsnivå.

Uppföljnings- och utvärderingssystem präglas inte sällan av brister ifråga om systematik, kontinuitet och täckningsgrad. Verksamhetsuppföljning och ekonomisk uppföljning sker i regel oberoende av varandra. Uppföljnings- och utvärderingssystem fungerar ibland väl men inte sällan beror detta på existensen av eldsjälar med intresse för uppgiften mer än på medvetna insatser till följd av ett kvalitetsutvecklingsprogram.

Strategin för kvalitetsarbetet

Högskoleverkets anvisningar: *"Vilken policy, vilka planer och program har tagits fram för att förverkliga övergripande mål och ambitioner rörande kvalitetsarbetet?"*

- *hur har målen operationaliserats?*
- *hur har organisation och ansvarsfördelning utformats?*
- *hur har prioriteringar gjorts?*
- *hur har resurser satts in?"*

En utgångspunkt för bedömningarna är det kvalitetsutvecklingsprogram som varje universitet och högskola enligt regleringsbrev är skyldig att ha.

Av de lärosäten som hittills granskats hade 15 vid tidpunkten för bedömningen ett program för kvalitetsutveckling för universitetet/högskolan som helhet, normalt fastställda av högskolestyrelserna. Programmen är av varierande karaktär. Några var fortfarande snarast utkast. Andra var utarbetade och antagna 1993 och hade vid bedömningen inte reviderats, åtminstone i något fall med den uttalade önskan att bedömningen skulle ge impulser till omfattande revideringar. Normalt gäller programmen för tre år, och genomgripande förändringar av dem på grundval av erfarenheter och nya förutsättningar planeras. De allra flesta av dessa bygger på att institutioner/enheter har motsvarande program för det egna arbetet på lokal nivå.

Kombinationer av grundkomponenter

Lärosätenas program för kvalitetsutveckling kan beskrivas som kombinationer av vissa "grundkomponenter". Ofta finns det en resonerande del om vad kvalitet betyder och vad olika nivåer inom lärosätet förväntas göra. Ibland finns det målformuleringar för lärosätet, men i vissa fall anges att sådana finns i andra dokument. Slutligen finns det ofta någon form av åtgärdsprogram för att uppnå de eftersträvade målen.

Det finns program som i stort sett bara består av den första komponenten, en resonerande text om vad kvalitet och kvalitetsarbete är för något. Programmet får då karaktären av introduktion som vänder sig till de lägre nivåerna inom lärosätet för att få dem att hitta på egna aktiviteter. Enligt några program delegeras formuleringen av mål för kvalitetsarbetet till lägre nivåer, även om det i ett fall även finns en bilaga som liknar ett kontrakt mellan ledning och institution. Delegeringen av ansvaret kompletteras i ett annat fall med en idéskrift, riktad till de lägre nivåerna. När det gäller dessa

består alltså kvalitetsarbetet på lärosätetsnivå av en delegation till lägre nivåer, utan särskilda krav – enligt programmen – på återrapportering till den centrala nivån. En fråga som väcks är naturligtvis om även ansvaret för att säkra och utveckla verksamheten kan anses delegerat.

Andra lärosäten ger uppdrag till de lägre nivåerna och klargör ansvarsförhållandena inom lärosätet. Uppdrag till lägre nivåer kan även ges inom ramen för verksamhetsplaneringen, men det nämns sällan i kvalitetsutvecklingsprogrammen. Ett lärosäte ägnar sitt program huvudsakligen åt verksamheten på institutionsnivå eftersom man använder det samlade programmet som verksamhetsuppföljning och verksamhetsplanering.

Olika slag av mål

Bland lärosäten som formulerar mål finns det sådana som resonerar om verksamheten i stort i form av en verksamhetsidé. I något fall relateras detta till specifika förändringar på arbetsmarknaden. Vissa andra lärosäten har övergripande målsättningar i andra dokument, men de åberopas i kvalitetsutvecklingsprogrammet. Vid några lärosäten finns en strategisk plan, men kvalitetsutvecklingsprogrammet – om ett sådant finns – relateras inte alltid till denna. För några handlar det om målsättningar att bli fullvärdiga universitet, som används som motor för den inre utvecklingen. Ett lärosäte har en vision som nämner både ”högsta internationella nivå” och ”samhällets, yrkeslivets och kulturlivets behov”. Ett annat utgår från sin strategiska plan.

Några sätter upp mål för hur utbildningen och andra grenar av verksamheten (t.ex. ledning och styrning) skall förändras, genom sådant som högskolemässighet och studentinflytande. Dessa ”grenar” eller sektorer kan också tolkas som försök att identifiera processer inom lärosätena; sådana som har att göra med studenternas lärande, kompetensmiljön, lärarnas förkovran osv. Gemensamt för de tre program som innehåller detta, är att man försöker formulera innehållet i en god verksamhet, särskilt vilka faktorer som ger studenterna en god upplevelse. Det handlar om sådant som relaterar till den enskilde studentens roll och arbetsmiljö, men också om utbildningens sammansättning och karaktär.

De mål som ställs upp skulle kunna jämföras mot de allmänt hållna målen för högre utbildning i bl.a. högskolelagen. Två lärosäten berör sådant som i lagen kallas ”förmåga till självständig och kritisk bedömning”, men resonemangen är tämligen allmänt hållna och liknar en viljeinriktning mer än uppföljningsbara mål.

I några fall sätts det upp mål för lärosätets kultur; man vill t.ex. sätta studenten i centrum och verka för ständiga förbättringar. För att uppnå dessa mer generella egenskaper drar man konkretare slutsatser för sitt inre arbete, nämligen att det bland annat krävs tydlighet och delaktighet. Två av lärosätena för resonemang om att "kvalitet" handlar om kultur och förhållnings-sätt snarare än en egenskap hos det som skall bedömas. Annorlunda uttryckt satsar man på utveckling, snarare än säkring av en befintlig verksamhet.

Operativa mål och särskilda utvecklingsprojekt formuleras i flera fall, även om det inte finns några mer heltäckande mål för verksamhetsutvecklingen. I något fall utgörs programmet för innevarande år enbart av en sådan lista. Dessa projektlister kan vara omfattande och innehåller många goda idéer som säkert kan överföras till andra lärosäten. Ofta handlar det om sektorer av verksamheten, som ovan, men på en mer konkret, projektlänkande nivå. Integration av forskning och grundutbildning, är ett sådant ämne, liksom utveckling av utvärderingsrutiner. Det handlar om riktade åtgärder, snarare än systematiskt kvalitetsarbete.

Sammanfattande synpunkter

Sammanfattningsvis finns det tre typer av mål i kvalitetsutvecklingsprogrammen: allmänna mål, "sektorsmål" och operativa mål. Dessa är förenliga med varandra och ett heltäckande program kan innefatta alla tre. Vad som också framgår är att det är möjligt att tolka uppgiften på olika sätt, att konstruera ett program genom vilket lärosätenas ledningar axlar det explicita ansvaret sedan 1993 för att säkra och utveckla verksamheten vid lärosätena. Flera lärosäten lägger stor tyngd vid att föra ut budskapet i organisationen och övertyga de lägre nivåerna om värdet av dessa aktiviteter. Ansvarsfördelningen är dock inte alltid tydlig.

I några fall kan man fråga sig om lärosätena genom sina program lyckas visa hur ledningen axlar sitt ansvar att säkra och utveckla verksamheten. En delegering till lägre nivåer utan krav på återrapportering och vad som följer efter den kan tolkas som att man avhänder sig det ansvar för lärosätet som "organisatorisk helhet" som statsmakterna lagt på rektor och styrelse i högskolelagen: "Styrelsen för en högskola har inseende över högskolans alla angelägenheter och svarar för att dess uppgifter fullgörs" (Högskolelagen 2 kap. 2 §)

Inget av programmen vid dessa lärosäten kan sägas operationalisera målen för verksamheten och ha en plan för uppföljning av dem (åtminstone inte

enligt kvalitetsutvecklingsprogrammen). Programmen har mer karaktär av att förbättra enskildheter än att ta ansvar för helheten. Inget av dem bygger in explicita jämförelsepunkter där den egna verksamheten kan jämföras mot andra verksamheter, inom eller utom högskolesektorn. I bästa fall rekommenderar man lägre nivåer att göra sådana jämförelser.

Å andra sidan bör det sägas att inget av de berörda programmen avgränsar förbättringsarbetet från verksamheten i stort. Alla ser att kvalitetsarbete handlar om att göra verksamheten bättre ("säkra och utveckla dess kvalitet"). Objektet är inte att utveckla dessa åtgärder (kvalitetsarbetet), utan verksamheten som sådan.

Ledarskap

Högskoleverkets anvisningar: *"Hur utövas ledarskapet på olika nivåer för att bl.a. förmedla visioner, skapa motivation, delaktighet och ansvarstagande, ta till vara kreativitet och initiativförmåga, utveckla kompetens samt strategiskt driva och följa upp kvalitetsarbetet?"*

Av rapporterna framgår att ledningen för högskolorna utövas på många olika sätt. Rektor förefaller ha en stark ställning vid många av lärosätena, både generellt och när det gäller ledningen av kvalitetsarbetet. Beträffande några andra framhålls att det inte finns några belägg för att högskoleledningen har systematisk kännedom om hur långt olika enheter kommit i sitt arbete med att uppnå sina mål.

Ledningsrollen

Den centrala ledningsrollen, framför allt vid de mindre högskolor som växt snabbt under de senaste åren, har förändrats och fordrar en ny och mer tydlig systematik i kvalitetsarbetet. Där det förut har varit möjligt för rektor att ha ett grepp om hela verksamheten är detta nu i de flesta fall oöverstigligt. Detta gör en annan ledarstil nödvändig och ett systematiskt kvalitetsarbete är därvid ett gott stöd. Ett sådant har inte alltid hunnit genomföras vid högskolor som genomgått snabb utveckling.

Vid universiteten betonas det väsentliga i att rektor visar ett tydligt ledarskap för organisationen som helhet och för ut sitt budskap på alla nivåer i den. Grupperna pekar på olika valmöjligheter att utöva ett aktivt ledarskap. Dit hör en sammanslagning av enheter för att minska det antal grupperingar som

ledningen måste ha en nära kontakt med. Vikten av utvecklingsprogram för ledare på olika nivåer (dekaner, prefekter, studierektorer etc.) framhålls liksom betydelsen av utvecklingssamtal med medarbetare.

Kvalitetsarbetet styrs vanligtvis, vilket visats i föregående avsnitt, genom centralt fastställda policy- och/eller måldokument, men med ett decentraliserat ansvar. Detta ger en viktig roll för prefekterna att förmedla visioner, skapa motivation och ansvarstagande. Tillväxten jämte skärpta krav på effektivisering och redovisning har medfört att ledningsuppgifterna har blivit mer komplexa och är på väg att professionaliseras. I ett antal rapporter efterfrågas som en följd av detta särskilda ledarutbildningsinsatser. Flera universitet och högskolor har också satsat på ledarskapsutveckling.

Frågan om styrelsens engagemang i kvalitetsarbetet förs fram i flera av rapporterna gällande de mindre och medelstora högskolorna, och styrelserna anses vid flera lärosäten, enligt bedömgrupperna, vara drivande i kvalitets- och utvecklingsarbete. Vid ett antal lärosäten förs regelbundet diskussioner om detta vid styrelsemöten, och i åtminstone något fall framhålls att det ägnas en omfattande diskussion vid ett årligt styrelseinternat. I ett par rapporter framhålls däremot att styrelsen bör engageras mer i kvalitetsarbetet, framför allt när det gäller att sätta upp mål för detta.

Ansvar för kvalitetsarbetet, dvs. för att samordna arbetet och vara pådrivande, ligger ibland på en kvalitetsgrupp (t.ex. *Uppsala universitet, Högskolan Dalarna, Mälardalens högskola*), i de flesta fall under ledning av rektor. Vid *Högskolan i Örebro* håller den kvalitetsgrupp som nu finns på att utvecklas för att arbetet skall integreras mer naturligt i verksamheten; vid *Högskolan i Karlskrona/Ronneby* planerar man just att etablera en sådan.

Andra organisationsformer finns givetvis: vid *Högskolan i Karlstad* drevs tidigare kvalitetsarbetet och förberedelserna inför bedömningen som ett projekt med en särskilt utsedd projektledare. *Högskolan i Gävle/Sandviken* har överlåtit ansvaret på sin utbildningschef. Vid *Lärarhögskolan i Stockholm* spelar utbildnings- och forskningsnämnden en viktig roll för det gemensamma kvalitetsarbetet. Man har där skapat en förankring i institutionerna genom att representanter för dessa har en del av sin tjänst förlagd till avdelningen för att medverka i styrning och genomförande av detta. Man arbetar där också, liksom vid flera andra lärosäten, på ett medvetet sätt med uppdrag till institutionerna, som följs upp regelbundet.

Bottom-up-princip

Decentralisering av ansvaret för kvalitetsarbetet i större eller mindre mån gäller vid praktiskt taget samtliga lärosäten, även de där den centrala ledningen är stark. Man vill på de flesta håll tillämpa en "bottom-up"-princip, där ansvaret för det egentliga arbetet ligger på institutioner, ibland fakulteter, och där den centrala nivån har en sammanhållande funktion.

Vid *Lunds universitet* understryks enligt bedömrapporten vikten av sammanhållande faktorer i ett decentraliserat system, och kvalitetsarbetet ses där som ett av flera instrument för att stärka integrationen och betona helheten i verksamheten. Detta innebär att en stor del av ansvaret faller på prefekter och, vid universiteten, på dekaner och prefekter.

Samarbetet mellan nivåerna varierar i intensitet och effektivitet. Vid *Högskolan i Örebro* visade sig prefekträdet (en grupp bestående av rektor och prefekterna) "spela en viktigare roll för beredning av olika frågor uppåt och förankring neråt i organisationen än vi kunnat utläsa av skriftliga dokument". Verksamheten vid *Kungl. Musikhögskolan* är organiserad enligt en matrismodell, i vilken en dimension utgörs av program och den andra av specifika ämnen. Enligt bedömargruppen innebär denna organisationsform, även om vissa oklarheter fortfarande finns, att en möjlighet ges till en konstruktiv dialog mellan dessa båda storheter. *Högskolan i Gävle/Sandviken* har en liknande organisation, som ger de enskilda ämnena ett större spelrum vis-à-vis programmen än de tidigare haft, men som samtidigt skapar en osäkerhet beträffande ansvarsförhållanden.

Decentralisering av verksamhetsutvecklingen är nödvändig; det mesta arbetet bedrivs, och skall bedrivas på institutionsnivå, och det är givet att institutionerna själva bör kunna anpassa uppläggningsen av detta till sin egenart. En roll för lärosätena kan då bli att följa upp resultaten och reagera när de är otillfredsställande. En annan uppgift kan vara att se till att goda exempel sprids inom högskolan eller universitetet.

En långt driven decentralisering av kvalitetsarbetet utan någon fast gemensam sammanhållning tycks ha kännetecknat några av högskolorna vid tidpunkten för bedömningen. Detta tycks i viss utsträckning ha haft att göra med en viss otydlighet i den centrala ledningen och en skillnad mellan formell och reell styrning. Det beror sannolikt också i stor utsträckning på att de fortfarande styrs informellt, trots att de nu börjar komma ifrån "den

lilla högskolans närhet”, som kräver mindre av formella besluts- och arbetsordningar.

En viktig faktor för ett fungerande ledarskap avseende kvalitetsarbetet i en decentraliserad organisation, slutligen, är att det finns fungerande uppföljningsinstrument. I de flesta rapporter påtalas dock brister i detta hänseende.

Intressentsamverkan och externa professionella relationer

Högskoleverkets anvisningar: *”På vilket sätt har man identifierat verksamhetens intressenter och kartlagt deras behov och krav samt hur samverkar man med dem?”*

”På vilket sätt utvecklas internationella och nationella kontakter och kontaktnät av långsiktig och varaktig betydelse för verksamhetens professionella karaktär och utveckling?”

Aspekterna intressentsamverkan och externa professionella relationer behandlas här ihop eftersom de i flera fall förs samman i rapporterna.

Generellt kan sägas att rapporterna i regel registrerar dessa aspekter, dock utan att ägna dem något större utrymme. Bedömaregrupperna kommenterar huvudsakligen extern representation i olika nämnder och styrelser, ett gott samarbete med regionen, vissa informella internationella kontakter och viss nätverksverksamhet för att sedan mer utförligt skriva om studenterna som intressenter.

”Kartläggning av intressenters behov” omnämns endast i något sammanhang; emellertid beskrivs ofta lärar- och studentutbyte, dock sällan hur dessa utbyten kan bidra till en utveckling av verksamheten.

Konstnärliga högskolor

De konstnärliga högskolorna har omfattande kontakter med den konstnärliga världen (dans, bildkonst, opera, musik) både nationellt och internationellt, vilka i stort sett tycks fungera väl som medel för att upprätthålla och höja medarbetarnas kompetens och få in nya perspektiv på utbildningen. Dessa kontakter upprätthålls dock ofta av enskilda personer och utgör inte nödvändigtvis en del i det samlade kvalitetsarbetet.

Representanter för den konstnärliga sektorn finns i styrelser och nämnder. Enskilda kontakter med andra lärosäten och industrin har lett till olika samarbetsprojekt. Vid samtliga konstnärliga högskolor förekommer också ett mer eller mindre omfattande lärarutbyte samt seminarier m.m. med utländska lärare och konstnärer. Det förefaller dock vanligare att man tar emot gästföreläsare än att dessa högskolors lärare själva tillbringar tid vid någon utländsk högskola. Tidigare studenters erfarenheter tas tillvara, men möjligen brister det här, som i de övriga kontakterna, i systematiken. Dessa högskolor kan följa sina förhållandevis få tidigare studenters framgångar och misslyckanden på ett sätt som oftast inte är möjligt för andra lärosäten. Frågan hur man utnyttjar dessa informationer i kvalitetsarbetet är emellertid inte besvarad.

Goda kontakter med samhället

De mindre och medelstora högskolorna har i stor utsträckning goda kontakter med det omkringliggande samhället. Dels ingår representanter för lokal företagsamhet oftast i styrelser och nämnder. Dels finns ofta "branschråd" eller motsvarande för olika yrkesinriktade utbildningsprogram. I många fall sker sådan samverkan för att skaffa fram praktikplatser etc. Internationella handelshögskolan vid *Högskolan i Jönköping* har byggt upp ett omfattande nätverk av fadderföretag för studenternas yrkesanknytning. Här har också kommunen bidragit genom att skapa goda förutsättningar för detta.

Branschråd och nämndrepresentanter har ett inflytande på examensarbeten och utbildningens uppläggning i stort samt i några fall på utformning av utvärderingar och tolkning av dessas resultat. Detta gäller t.ex. *Högskolan i Borås*. Vissa av högskolorna har skapat särskilda organ för sina näringslivskontakter. *Högskolan i Karlskrona/Ronneby* är t.ex. delvis samlokaliserad med utvecklingscentret SoftCenter som hyser ett stort antal entreprenörsföretag. Man är också en huvudaktör i nätverket TelecomCity som syftar till att stärka regionens kompetens och kapacitet inom telekomområdet.

Samtidigt har samtliga dessa högskolor goda kontakter med närliggande kommuner och landsting, som både får och ger stöd, och i vissa fall (bl.a. i fråga om de vårdhögskolor som integrerats) fungerar som samarbetspartners. *Mälardalens högskola* har t.ex. utvecklat ett professorsprogram i samarbete med länsstyrelserna, Eskilstuna kommun och Västerås stad. Vissa högskolor har också ett välutvecklat system för distansutbildning, vilket i samband med etablering av studiecentra lett till utökad samverkan med kommuner på ganska stort avstånd från huvudorterna.

Kontakter inom den akademiska världen

Det verkar som om beträffande vissa av de mindre och medelstora högskolorna de systematiska kontakterna med universiteten kunde förbättras för "benchmarking" av utbildningsprogram och framför allt kurser på C- och D-nivå, även om sådan samverkan inom vissa utbildningar och program förekommer mellan olika lärosäten.

Kontakter med utländska universitet sker mest genom studentutbyte och i viss mån lärarutbyte. Några högskoleledningar har företagit resor till utländska universitet för jämförelse och inspiration. T.ex. har *Högskolan i Borås* gjort studiebesök i Australien och en "benchmarking-resa" till USA som bl.a. givit fördjupade insikter om vikten av samverkan i lärarkollegiet. I några fall har bedömargrupperna synpunkten att samverkan på internationell nivå kan förbättras och att erfarenheterna av den kan utnyttjas bättre i kvalitetsarbetet.

Om det således förefaller som om de allra flesta lärosäten har god samverkan med kringliggande kommun och näringsliv, som kan påverka och bli påverkade av högskolans verksamhet, förefaller systematiska kontakter med förutvarande studenter (alumner) bristfällig vid de flesta lärosäten, större såväl som mindre. Denna källa till information om kvaliteten i utbildningen utnyttjas i liten utsträckning systematiskt med några få undantag.

Däremot sker kvalitetssäkring av utbildningar i ett program för extern examination vid *Lunds universitet*, vilket innebär att främst uppsatser på högre nivåer granskas av examinatorer från andra universitet och högskolor.

Allas delaktighet i kvalitetsarbetet

Högskoleverkets anvisningar: *"Hur och i vilken utsträckning är lärare, forskare, administrativ personal och studenter engagerade, delaktiga och ansvarstagande i kvalitetsarbetet?"*

Personalens delaktighet i kvalitetsarbetet kommenteras i de flesta fall knapphändigt, men ofta berörs i olika avsnitt i rapporterna också bredare frågor om personalens och studenternas villkor vid lärosätet i allmänhet.

Några lärosäten har genomfört omfattande självvärderingar av den egna verksamheten, dvs. i stort sett all personal har varit med och analyserat den

egna verksamheten. Vid några lärosäten (*Mälardalen, Örebro* och *Kungl. Musikhögskolan*) har man genomfört olika former av enkäter med personalen. Vid andra högskolor (t.ex. *Lärarhögskolan i Stockholm* och *Högskolan i Karlstad*) har kontaktpersoner på institutionerna fungerat som länkar mellan den centrala nivån och institutionerna för att underlätta delaktigheten på institutionerna.

Andra sätt att involvera personalen är att genomföra kurser i "kvalitetsteknik" och liknande (*Jönköping, Kristianstad*), eller genom att sprida olika former av informationsmaterial och nyhetsbrev (*Uppsala, Karlstad, Örebro* m.fl.). När det gäller *Karlstad* läggs ansvaret för detta på studenterna. I *Uppsala* utgörs materialet av omfattande skrifter om de områden som kvalitetsprogrammet omfattar. I ett fall påpekade bedömaregruppen att frånvaron av ett personalrum försvårar spontana möten och den typ av utveckling – och delaktighet – som ligger i sådana möten. Tillgången till mötesplatser är något som betonas av många bedömaregrupper som en viktig förutsättning för att öka delaktigheten. På några högskolor framhålls svårigheten att engagera deltidsanställda och timlärare i kvalitetsarbetet.

Engagemang som följer av stöd till pedagogiskt utvecklingsarbete samt kontinuerlig pedagogisk fortbildning för lärare betraktas på många håll som en viktig strategi i ett systematiskt kvalitetsarbete. Detta drivs inom ramen för särskilda enheter vid universiteten och *Mälardalens högskola*. Vid andra högskolor arrangeras pedagogisk fortbildning i varierande utsträckning, ibland genom utnyttjande av resurserna inom de lärarutbildningar som finns vid högskolan, ibland med hjälp av utbildare från andra lärosäten. Universiteten har också låtit göra externa utvärderingar av sitt pedagogiska utvecklingsarbete och vidtagit åtgärder på grundval av dessa.

Det är relevant att titta på hur personalen involverades i arbetet med självvärderingen inför bedömningen. Många gjorde självvärderingar av kvalitetsarbetet eller verksamheten på ett sätt som involverade större delen av personalen. Många gjorde självvärderingar på institutionsnivån eller motsvarande (se vidare kap. 4). De kan ha haft formen av en SWOT-analys, där man diskuterar egna styrkor och svagheter samt hot och möjligheter i relation till omvärlden.

Många rapporter vittnar om att lärosätena har en god grund för fortsatt utvecklingsarbete i personalens intresse och engagemang för kvalitet och

kvalitetsarbete. Delaktigheten i detta avseende förefaller alltså vara hög. I flera fall betonas också den enskilde medarbetarens eget ansvar för kvaliteten i verksamheten. I flera rapporter tas dock tidsbrist och den kraftiga expansionen upp som ett problem i sammanhanget. Några kommenterar också svårigheten med att få till stånd samverkan över institutions- och fakultetsgränser.

Studenternas delaktighet

När det gäller studenternas delaktighet, finns det också ett antal traditionella former för medverkan, genom representation eller genom kursutvärderingar. Andra former av kvalitetsarbete handlar om systematiska enkäter till större grupper av studenter om vad de är nöjda med. *Örebro* och *Kristianstad* har genomfört sådana. *Lunds universitet* har genom sin "studentbarometer" tagit reda på studenternas erfarenheter av studierna vid universitetet. Ett representativt urval av studenter vid fakulteterna har fått ta ställning till ett antal frågor som tagits fram genom en inventering av studentkärerna och därvid fått avgöra i vad mån dessa är viktiga för dem och huruvida de är tillfredsställda med de faktiska förhållandena.

Studenterna förefaller generellt ha ett gott inflytande på centrala nivåer. Däremot pekar flera bedömgrupper på brister i studenternas delaktighet på institutionsnivå. Då det faktiska kvalitetsarbetet oftast är en angelägenhet för respektive institution anses det viktigt att studenterna finns med i de diskussionsfora och eventuella arbetsgrupper som finns för utvecklingsarbetet på institutionsnivå. Här har också studentkären en viktig uppgift att med sin samlade kunskap stödja studentrepresentanters arbete på institutionerna. Några bedömgrupper tar här upp det olösliga problemet med den förhållandevis korta tid studenterna deltar i en institutions verksamhet och framhåller vikten av snabb återkoppling av utvärderingar och resultat av olika åtgärder.

När det gäller självvärderingen inför Högskoleverkets granskning har några lärosäten bett studentkärerna lämna underlag medan andra har integrerat dem i arbetet på institutionsnivån. I något fall involverades inte studenterna alls i arbetet med självvärderingen.

Utvärderings- och uppföljningssystem

Högskoleverkets anvisningar: *"Vilka metoder, rutiner och åtgärder används för periodiskt återkommande utvärderingar (självvärderingar och externa utvärderingar), uppföljningar och åtföljande utvecklingsinsatser vad avser såväl verksamhet som stödsystem?"*

- *inom lärosätets grundutbildning, forskarutbildning och forskning, administration och lärosätets samverkan med samhälle och näringsliv*
- *ifråga om rekrytering och kompetensutveckling av personal ifråga om antagning, stöd och service till studenterna"*

Högskoleverkets bedömningar väcker en del principiella frågor om utvärderingar och uppföljningar som delar i högskolans verksamhetsutveckling. Hur förhåller sig ett lärosätes ledning till utvärderings- och uppföljningssystem? Tar universitet och högskolor uppgiften på allvar? Hur kan utvärderingar och uppföljningar användas som strategiska instrument för utvecklingen av verksamheten vid universitet och högskolor? Och ger högskolans utbyggnad ökade incitament för väl fungerande rutiner eller innebär utvecklingen att detta arbete försvåras?

Formuleringen "periodiskt återkommande utvärderingar och uppföljningar" uttrycker en lovvärd ambition för hur utvärdering och uppföljning samt "åtföljande utvecklingsinsatser" kan bedrivas. Av rapporterna att döma finns det få lärosäten som dokumenterat lever upp till denna eller liknande målsättningar.

Mål och strategier viktigt för utvärdering

Frågan om utvärderingar och uppföljningar har ett nära samband med mål och strategi för verksamheten. Har en högskola tydliga och förankrade mål och strategier inom sin organisation, förbättras möjligheterna för ett systematiskt och dokumenterat utvärderings- och uppföljningsarbete. Ännu starkare blir sambandet om högskolan använder sig av en metodik som inbjuder till systematik och genomskinlighet. *Lunds universitet* är ett exempel på vilken betydelse en väl utvecklad strategi och uttalade mål kan ha för det konkreta arbetet med utvärdering och uppföljning. En systematisk utvärdering av alla utbildningsprogram och utnyttjande av externa bedömare i flera sammanhang har på ett naturligt sätt kunnat knytas an till den strategiska plan för verksamheten och kvalitetsprogrammet. Universitetet tycks vidare ha ambition att systematiskt följa upp de utvärderingar som görs.

Ett utmärkande drag tycks vara att universitet och högskolor har arbetat mycket med mål och strategier och visar prov på lovande och intressanta ambitioner men ännu inte har funnit formerna för att utveckla kvalitetsarbetet med även ett fungerande utvärderings- och uppföljningssystem. Av de lärosäten som bedömts finns det få som undgått kritik för bristande systematik i sitt interna utvärderings- och uppföljningsarbete.

Att mål och strategier inte alltid är uttalade behöver inte med självklarhet innebära att kvalitetsarbetet är svagt eller att system för utvärdering och uppföljning är outvecklade, utan snarare att dessa verksamheter inte är tillräckligt tydliga och dokumenterade. Detta är märkbart inte minst vid de konstnärliga högskolorna. En ständig utvärdering sker i det konstnärliga utövandet där studentens prestationer bedöms av läraren. Problemet är att dessa erfarenheter är individuella och inte sällan stannar hos den enskilde läraren och studenten. Det finns emellertid ambitiösa satsningar på att stärka utvärderings- och uppföljningsarbetet i syfte att nå ökad bredd och systematik, vilket fallet också är vid t.ex. *Danshögskolan*.

Gemensamt för de konstnärliga högskolorna är att utvärdering också ofta sker i mötet med presumtiva arbetsgivare, publik och inte minst recensenter, och att den därmed utgör en del i informella kvalitetsarbetet. Det finns således en stark direkt kvalitetskontroll.

En förklaring till de ovan relaterade bristerna i systematisk, dokumenterad utvärdering vid de konstnärliga högskolorna kan vara den omedelbara närhet som det konstnärliga utövandet har med sin omvärld och den omedelbara respons som detta får. Antagningsprocessen, där det gäller att anta dem som bedöms ha bäst förutsättningar att klara yrket, blir därmed av största vikt. De konstnärliga högskolorna måste ständigt leva upp till utomordentligt höga kvalitetskrav, vilket troligen genomsyrar lärarens och studentens verksamhet tydligare än vid en "vanlig" högskola. Man kan sammantaget märka en viss diskrepans mellan den enskilde lärarens starka kvalitetsmedvetande och det planerade, anmodade kvalitetsarbetet.

Övergripande utvärderingsstrategier

Oftast består utvärderingar och uppföljningar av kursvärderingar som genomförs med någon slags regelbundenhet på institutionsnivå och ibland med systematik över hela lärosätet. Generellt kan man konstatera att universitet och högskolor arbetar relativt mycket med denna form av

utvärdering och uppföljning. Andra former, såsom programutvärderingar och ämnesvisa utvärderingar förekommer inom vissa utbildningar och program, ibland i samverkan mellan lärosäten. Avnämningarundersökningar görs, dock inte i någon stor utsträckning. Uppföljningar av förutvarande studenter sker med en viss regelbundenhet vid ett par lärosäten.

Vid några lärosäten är det oklart hur lärosätets övergripande utvärderings- och uppföljningssystem fungerar. Vid flera förekommer utvärdering och uppföljning av verksamheten på nivåer ovanför institutionsnivå, men det tycks saknas en tydlig strategi på lärosätetsnivå.

Högskoleledningens förutsättningar för att kunna använda aktuell övergripande information om verksamhetens resultat är ett viktigt inslag i ett kvalitetsarbete. Ett gemensamt system för utvärdering och uppföljning är i detta sammanhang viktigt. Vid de flesta lärosäten tycks ett problem vara just avsaknaden av nödvändig information för ledningen. Vid några få lärosäten är verksamheten starkt decentraliserad och ansvaret för kvalitetsarbetet på central nivå behöver enligt bedömaregrupperna förstärkas i syfte att bl.a. systematiskt dokumentera fakta som kommer fram vid utvärderingar och uppföljningar och eventuellt vidta åtgärder till följd av dem.

Ovan nämnda förhållanden väcker frågor om universitet och högskolor generellt har för svagt utvecklade administrativa system och inte avsatt tillräckligt med resurser för ledningen av ett helt lärosäte. Den decentralisering som ägt rum inom högre utbildning ställer större krav på lärosätenas förmåga att redovisa sin verksamhet och värdera sina resultat och frågan är om detta har slagit igenom i det konkreta kvalitetsarbetet.

En skillnad kan observeras mellan större och mindre lärosäten. Vid de stora universiteten och högskolorna finns ofta centralt avsatta resurser för kvalitetsarbetet, inklusive utvärdering och uppföljning, medan det vid några av de mindre högskolorna antingen inte tycks ha avsatts tillräckliga medel eller skapats system för att följa upp det som sker på institutionsnivå. Bilden är dock inte samstämmig och man kan inte dra några generella slutsatser, mer än att det kan finnas anledning att uppmärksamma detta på nationell nivå genom t.ex. fördjupade uppföljningsstudier.

En viktig fråga är den kraftiga utbyggnad som ägt rum under de senaste åren och som ytterligare understryker behovet av kunskap om universitetens och

högskolornas system för utvärderingar och uppföljningar. Vid flera av högskolorna tycks verksamheten ha expanderat i en takt som inte motsvarats av tillräckliga satsningar på utvärderingar och uppföljningar som medel i kvalitetsarbetet. Det finns dock inte skäl att tro att denna problematik skulle vara förbehållen de mindre och medelstora högskolorna. Snarare är det så att effekter av detta slaget tydligare kommer till uttryck i mindre organisationer och accentuerar den i bland förekommande svaga basen för centralt ”rektorsstöd”.

Sammanfattningsvis

Det återkommande intrycket är att utvärderingar och uppföljningar av högskolans verksamhet präglas av bristande systematik och uthållighet. Flera rapporter talar om detta. Vid några lärosäten har ambitiösa åtgärder vidtagits, men grupperna ser sig nödgade att understryka vikten av att verkligen följa upp dessa.

I fokus i högskolornas system står kursvärderingar. Inte så mycket nämns i rapporterna om utvecklingsinsatser och utvärdering av dessa.

Utvärderingar av hela utbildningsprogram förekommer, men ett antal rapporter påpekar att sådana antingen inte genomförs eller görs sporadiskt och ibland att högskolans organisation är sådan att programutvärderingar inte kan göras utan stora särskilda insatser. Endast ett av de bedömda lärosätena har ett system för återkommande utvärdering av institutionernas verksamhet.

Några av rapporterna nämner försök med utvärdering över institutionsgränser eller lärosätesgränser, där institutioner inom samma område utvärderar varandras verksamhet. I några fall har Högskoleverkets prövningar av examensrätt eller nationella utvärderingar nämnts som något som utnyttjas i kvalitetsarbetet.

Kontakt med f.d. studenter uppmärksammas vid en del lärosäten. Särskilt de konstnärliga högskolorna följer på ett naturligt sätt upp hur deras studenter lyckas i sin konstutövning. Vid andra högskolor sker detta någorlunda regelbundet inom vissa program, men ingenstans sker det regelmässigt över hela lärosätet eller ens en större del av det.

Kompetensutveckling av personal sker huvudsakligen på flera sätt: stöd för forskning, för forskarutbildning för ej disputerade lärare samt högskolepedagogisk fortbildning för all undervisande personal. Beträffande den förra verksamheten noteras i några av rapporterna att kontinuerlig uppföljning av studieresultaten sker och att olika åtgärder sätts in beroende på resultaten. När det gäller det senare sker kontinuerlig kursvärdering.

Jämställdhet

I Högskoleverkets utgångspunkter för bedömning av kvalitetsarbete är omsorg om jämställdhet ett av de kriterier som karakteriserar Det goda lärosätet: "Kvinnors och mäns olika kunskaper, synsätt, erfarenheter och kompetenser ses som kvalitetshöjande faktorer i verksamhetsutvecklingen" (Högskoleverkets rapportserie 1995:1R, s.11).

Även om jämställdhetsfrågorna uppmärksammas vid de flesta lärosäten ger många rapporter mycket knapphändiga, om ens några, kommentarer kring dessa. Integreringen av dem i det systematiska kvalitetsarbetet förefaller kunna utvecklas.

Några av de högskolor där grupperna har bedömt förutsättningarna goda för fortsatt utveckling i jämställdhetsfrågor är *Mälardalens högskola* och *Högskolan i Karlstad* om vilka det framhålls att särskilda jämställdhetsåtgärder genomförts för att förbättra förhållandena både för studenter och personal. *Mitthögskolan* bedriver ett aktivt mentorskapsarbete, och kvinnoperspektiv ingår som resultat av aktiva insatser i typiskt manliga utbildningar.

Beträffande *Gävle/Sandviken* diskuteras denna fråga med hänsyn till lärarerekrytering, och det framhålls att den sneda könsfördelningen är ett problem. Konkreta handlingsprogram efterlyses, som inte bara handlar om fördelningen av män och kvinnor i personalen utan också om att "utveckla studieinnehåll och -former så att det passar båda könen." Bedömaregruppen anser dock att högskolan har kompetens för att "utveckla modeller och profilområden av nationellt intresse."

Bedömaregruppen för *Lunds universitet* ger exempel på aktiva insatser som bedrivs på detta område, men pekar samtidigt på att mycket återstår att göra, t.ex. beträffande bättre balans i rekrytering på forskarutbildningsnivå. Det

framhålls att det är rimligt att det övergripande ansvaret för jämställdhetsarbetet fortfarande ligger på central nivå, men att man inom universitetet verkar för en bättre integrering av det i områdenas kvalitetsarbete.

Beträffande övriga högskolor varierar omdömena från att bedömargruppen inte kunnat se något resultat av arbetet till påpekanden om att jämställdhetsplan saknas eller inte uppdaterats eller att "jämställdhetsaspekten inte är det mest påfallande inslaget i arbetet med kvalitetsutveckling".

De konstnärliga högskolorna kan ha särskilda svårigheter inom detta område. Vid t.ex. *Operahögskolan* diskuteras frågan om könsfördelning vid antagningen: de kvalitativt bästa sökandena är sopraner, medan det samtidigt kan konstateras att två tredjedelar av alla operaroller är mansroller.

Bedömningarna

5 Självvärderingsrapporterna²

Högskoleverkets anvisningar

Vid utarbetandet av Högskoleverkets metoddokument, som innehåller angrepps- och tillvägagångssätt för bedömningen, diskuterades ingående hur detaljerade anvisningarna borde vara för de olika etapperna i bedömningsprocessen. Man var överens om att de inte skulle vara detaljerade angående självvärderingsarbetet och lärosätets rapport. Man ville ha flexibilitet och frihet i utförandet.

I bilaga 1 – Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete – till Högskoleverkets anvisningar (Högskoleverkets rapportserie 1995:1R) är därför anvisningar om lämpligt tillvägagångssätt vid självvärderingen knapphändiga. Dock nämns att självvärderingen med dess professionella reflexion och kritiska självanalys är den viktigaste komponenten i hela bedömningsprocessen och att den därför bör planeras, förankras och organiseras väl.

Som förberedelse för självvärderingsprocessen har också olika typer av seminarier och möten hållits, dels på Högskoleverket, dels på enskilda lärosäten, där självvärderingsmetod och tidigare erfarenheter diskuterats.

Självvärderingsrapporterna inklusive bilagor från 19 lärosäten utgör underlag för analysen i detta kapitel tillsammans med intervjuer och en enkät besvarad av lärosäten och bedömare som deltagit i de tre första bedömningsomgångarna.

Beskrivande snarare än analyserande självvärderingsrapporter

De flesta lärosäten lyckas med uppgiften att beskriva kvalitetsarbetet (snarare än kvaliteten i verksamheten). I de fall då ingen systematiserad strategi för kvalitetsarbetet existerar på lärosätet beskrivs enskilda projekt och aktiviteter för kvalitetsförbättring.

² Detta kapitel är baserat på ett paper – *"Self-evaluation for audit – a tool for institutional improvement?"* – författat av Malin Östling, Högskoleverket, presenterat på EAIR-konferens i Warwick, Storbritannien, i augusti 1997

Däremot finns i nästan en tredjedel av rapporterna ingen kontinuerlig reflektion över eller avslutande analys av lärosätets samlade kvalitetsarbete. Rapporterna tenderar att vara huvudsakligen beskrivande snarare än analyserande i den utsträckning som efterfrågas och bedömarprocessen kräver.

De lärosäten som valt att lägga huvudparten av analysen sist i rapporten har gett dessa kapitel namn som *Slutsatser*, *Rekommendationer till oss själva*, *Vad lär vi av detta och hur går vi vidare?* och *Erfarenheter*, vilka också ofta innehåller listor på åtgärdsförslag. Andra lärosäten har valt att istället reflektera över kvalitetsarbetet löpande genom rapporten.

Av de 15 lärosäten som vid tiden för självvärderingsarbetet hade ett kvalitetsutvecklingsprogram refererar åtta mer eller mindre till detta i självvärderingsrapporten. Tre lärosäten baserar helt sin självvärderingsrapport på kvalitetsutvecklingsprogrammet och analyserar dess punkter en efter en. I tre rapporter förklaras varför ett kvalitetsutvecklingsprogram fortfarande inte är framtaget samt ges utkast till innehållet i ett sådant program.

SWOT-analys (analys av styrkor, svagheter, möjligheter och hot) har genomförts i större eller mindre omfattning i de flesta rapporter. Däremot, vilket hör ihop med ovanstående stycke om bristande analys, saknas oftast ett resonemang kring vad t.ex. svagheter och hot beror på samt hur eller varför de (inte) kan förhindras och åtgärdas. Generellt finns mer av reflekterande diskussioner i de senare rapporterna.

Genomförande av självvärderingen och rapport-skrivande

Vid 14 lärosäten har självvärderingsrapporter först skrivits vid institutioner och/eller andra enheter. På andra lärosäten har samtalsgrupper respektive prefekter lämnat material till den samlade självvärderingen. Vid två lärosäten har underlaget för lärosätets självvärderingsrapport utgjorts av bl.a. enkäter och intervjuer.

De flesta lärosäten som genomfört självvärderingar vid institutioner och andra enheter har kompletterat Högskoleverkets metoddokument med egna anvisningar. Ett lärosäte, där tilläggsinstruktioner inte skrevs, kommenterar detta:

”Vid sammanställningen av högskolans självvärdering, insåg vi att det hade varit bra mycket lättare att skriva en självvärdering för hela högskolan om vi i förväg givit vissa instruktioner för enheternas självvärderingar. Vinsten med att låta varje enhet finna sin egen väg hade vi dock till en början ansett vara större än enhetligheten, eftersom valet av väg för varje enskild enhets självvärdering kom att engagera de anställda vid respektive enhet. Den stora vinsten med de olika enheternas självvärderingar var just allas engagemang.”

Den samlade självvärderingen har vanligtvis sammanställts och skrivits av lärosätets kontaktperson gentemot Högskoleverket. Vid minst tre lärosäten har rektor ensam eller med assistans skrivit rapporten. Hur brett i organisationen rapportutkastet har remitterats/diskuterats skiljer sig kraftigt åt mellan lärosätena från ”rektors godkännande” till spridning till en stor andel av lärare och studentrepresentanter.

Högskoleverkets anvisningar vaga

Att Högskoleverkets metoddokument är vagt framhålls av många respondenter. De flesta ser dock detta som något positivt. Att inte obligatoriska kriterier eller en ”checklista” finns med i anvisningarna gjorde visserligen arbetet svårare och mer tidskrävande men innebar en större frihet att rikta in sig på egna förutsättningar och specifika rutiner och problem. Dock gav de löst hållna anvisningarna resultatet att bedömningsaspekterna på flera håll inte belystes på ett tillfredsställande sätt.

”Högskoleverkets blåvita häfte var ganska otydligt, vilket hade till följd att vi skapade en egen metod som troligen innebar ett större engagemang från vår sida. Dock missade vi att reflektera över en del för kvalitetsarbetet viktiga områden som t.ex. examination. Kanske borde Högskoleverket sätta upp en del obligatoriska kriterier.”

”Vi är mycket nöjda med vår självvärderingsrapport och det sätt på vilket vi genomförde självvärderingen. Det var en jobbig process men gav oss ett ökat intresse för och en bredare medvetenhet om vikten av kvalitetsarbete.”

Flera respondenter menar att syftet men också svårigheter med självvärderingsprocessen tydligt har diskuterats och formulerats vid t.ex. Högskoleverkets olika typer av konferenser och seminarier samt vid samtal med

Högskoleverkets kontaktpersoner. En respondent, som inte anser att anvisningarna skall vara mer specifika och detaljerade, framhåller att en genomgripande diskussion om skillnaden mellan bedömning av kvalitet och kvalitetsarbete borde finnas i Högskoleverkets metoddokument.

Självvärderingsrapporten som verktyg för förbättring och bedömning

Ofokuserade rapporter enligt bedömargrupperna

Många bedömare säger att självvärderingsrapporterna var ofokuserade, men att bedömningen ändå gick att genomföra.

Några framför att en skarpare självvärderingsrapport skulle ha medfört att bedömargruppens arbete blivit effektivare och därmed skulle kunnat bli en större hjälp för lärosätet.

De flesta bedömare betonar vikten av platsbesöket som ett komplement till självvärderingsrapporten.

”Materialet vi fick var inte en självvärdering – det skulle vara en överdrift att benämna det så. Detta innebar att erfarenheterna från platsbesöket blev vår huvudsakliga utgångspunkt när vi skrev rapporten.”

Medan vissa menar att platsbesöket verifierade bilden man fått genom självvärderingsrapporten hävdar andra det motsatta.

”Diskrepansen mellan vad som skrivits i självvärderingsrapporten och verkligheten var besvärande, vilket gjorde det svårt att skriva vår rapport. Självvärderingsrapporten borde ha varit ärligare och mer öppen.”

Tre av bedömargrupperna skickade ett antal frågor till lärosätet om dess kvalitetsarbete före platsbesöket eftersom de menade att självvärderingsrapporten inte gav tillräckliga uppgifter och eftersom de ville informera högskolan om vilken typ av frågor de skulle ställa under platsbesöket. En bedömargrupp bad lärosätet att skriva om sin självvärderingsrapport då de ansåg att den första inte innehöll vad de behövde för att genomföra sin uppgift.

Självvärderingsprocessen positiv enligt lärosätena

Att självvärderingsprocessens som något positivt för att öka medvetenheten kring kvalitetsarbete uttrycks från de flesta lärosäten. På flera lärosäten har arbetet med självvärderingen fungerat som en katalysator för att få igång diskussioner kring ett mer systematiskt kvalitetsarbete.

Men hur är det med självvärderingsrapporten? Är den till någon nytta efter att den lämnats till bedömargruppen och Högskoleverket? Genomförs några åtgärder som en direkt följd av vad som anges i självvärderingsrapporten?

Ungefär två tredjedelar av de undersökta lärosätena svarar att självvärderingsrapporten är ett användbart verktyg i det fortsatta kvalitetsarbetet.

”Vår självvärderingsrapport kommer onekligen att vara ett instrument i vår vidare utveckling, kompletterad med andra planer, program och bedömargruppens rapport förstås. Självvärderingsrapporten kommer att ges till alla nyanställda eftersom den ger en bred och öppen bild av var vi står idag.”

”Vi har redan använt självvärderingsrapporten, t. ex. som bilaga vid ansökan om examensrätt. Vi följer också upp våra egna åtgärdsförslag, vilka har gett ännu större vikt sedan de även visat sig finnas i bedömargruppens rapport.”

Några inblandade uppger att i de få fall där lärosätet inte tycker att bedömargruppens rapport ger en riktig bild av läget, har självvärderingsrapporten i efterhand fått större betydelse.

Däremot, när de två rapporterna till stor del överensstämmer, blir det snarare bedömargruppens rapport som används i det fortsatta kvalitetsarbetet. En respondent uttryckte detta genom uttalandet att det är lätt att se självvärderingsrapporten som mer eller mindre ”historia” när bedömargruppens rapport har kommit.

Slutsatser

Anvisningarna från Högskoleverket

Även om flera har uttalat att Högskoleverkets metoddokument är generellt hållet och inte helt koncist, verkar lärosätena uppskatta att tillvägagångssättet för självvärderingen inte är reglerat. Ungefär hälften av rapporterna

innehåller dock inte en tillfredsställande analys. Huruvida detta framför allt beror på de generellt hållna anvisningarna eller en ovana och svårighet att kritiskt reflektera över den egna verksamheten med avseende på kvalitetsarbetet är svårt att svara på.

Högskoleverkets metoddokument och därmed processen i sin helhet – skulle troligtvis vinna på att innehålla en mer genomgripande diskussion om självvärdering och vad som förväntas av dess rapport. Ett kapitel i metoddokumentet som mer grundligt diskuterar självvärderingsmetod och än tydligare betonar vikten av reflektion och vad som förväntas av rapporten skulle troligen vara en relevant förbättring. Högskoleverkets introduktionsdagar för lärosäten och bedömare samt andra typer av seminarier kan ytterligare utvecklas.

Är självvärderingsrapporternas innehåll tillfredsställande?

Det är viktigt att påpeka att självvärderingsrapporterna naturligtvis kan hålla en hög kvalitet även om det inte förekommer ett utvecklat *systematiskt* kvalitetsarbete. Om ett systematiskt kvalitetsarbete inte finns, kan det givetvis inte ingående beskrivas och analyseras i en självvärderingsrapport. I stället kan exempel (snarare än ett system) på kvalitetsaktiviteter samt idéer och planer för kvalitetsförbättring diskuteras, vilket också görs i några rapporter, och sedan följas upp av bedömargruppen. Detta förfaringsätt stöds av avsikten att bedömningen skall baseras på lärosätets egna förutsättningar.

En förenklad beskrivning av vad en bra självvärderingsrapport skall innehålla kan därför vara: "en beskrivning och analys av lärosätets systematiska kvalitetsarbete samt förslag på förbättringar". Om det systematiska kvalitetsarbetet är utvecklat kan följande gälla: "en beskrivning och analys av *existerande* kvalitetsarbete samt en redogörelse för orsakerna till bristande systematik inklusive förslag på hur detta skall åtgärdas".

Enligt ovanstående resonemang har 13 av 19 lärosäten lämnat en självvärderingsrapport med tillfredsställande innehåll. Av dessa kan sju sägas behandla ett existerande systematiskt kvalitetsarbete.

Detta skall inte sammanblandas med vad som har varit en bra och givande process för lärosätet. En självvärderingsprocess där en stor andel anställda och studenter deltagit och som bidragit till att medvetandegöra behovet av

och öka lärosätets kvalitetsarbete behöver inte innebära att självvärderingsrapporten är öppen och analytisk. (Naturligtvis kan också det motsatta inträffa – vad som här betraktas som en tillfredsställande självvärderingsrapport innebär inte nödvändigtvis att anställda och studenter deltar och är medvetna om lärosätets strategi för kvalitetsarbete.)

De flesta självvärderingsrapporterna beskriver kvalitetsarbete (och inte kvalitet). En kontinuerlig reflektion och/eller en avslutande analys finns dock inte alltid.

Intentionen att självvärderingarna skall diskutera resultaten av kvalitetsarbete, eg. kopplingen mellan kvalitetsarbetet och kvalitet, har inte uppnåtts. Endast undantagsvis behandlas sådana resultat. En förklaring, som också påpekas i flera bedömrappporter, är naturligtvis att många av de aktiviteter och insatser som bedöms nyligen är påbörjade, dvs. ett systematiskt uppföljningsbart kvalitetsarbete har inte pågått tillräckligt länge för att mätbara resultat skall kunna avläsas. Dock finns det på de flesta håll kontinuerliga kvalitetsutvecklingsåtgärder, t.ex. kursvärderingar och internationaliseringsarbete, där resultatuppföljningar borde kunnat redovisas.

Högskoleverkets metoddokument anger att bedömningarna skall genomföras utifrån lärosätenas egna förutsättningar. Detta är viktigt men betyder inte att självvärderingsrapporterna generellt inte kan vara mer fokuserade och därmed bättre tjäna sitt syfte: att vara ett användbart instrument för en väl genomförd bedömning och för ett fortsatt systematiskt kvalitetsarbete.

Självvärdering – ett verktyg för förbättring av verksamheten vid lärosätena?

Även om det för några av de undersökta lärosätena är för tidigt att uttala huruvida självvärderingsrapporterna i sig har använts, verkar flera aktivt ha genomfört förändringar med rapporten som grund. Flera lärosäten betonar också att självvärderingsrapporterna ses och kommer att fungera som ett aktivt redskap i det fortsatta utvecklingsarbetet.

Att självvärderingsprocessen har varit ett verktyg för att förbättra kvalitetsarbetet är tydligt. I de fall där självvärderingsprocessen inte har genomförts genomgripande i organisationen kan ändå bedömningsprocessen i sin helhet vara en god hjälp för lärosätet.

Även om bedömaregrupperna inte alltid har funnit självvärderingsrapporterna analytiska och välstrukturerade menar de intervjuade i allmänhet att kravet på att genomföra en självvärdering ofta bidragit till att förbättra kvalitetsarbetet och därför har setts som en positiv och givande aktivitet.

6 Bedömningsrapporterna

Det följande är en analys av de nitton första bedömningsrapporterna. Den är skriven utifrån perspektivet att rapporterna är det enda som den utomstående känner till om lärosätet i fråga. Rapporterna betraktas med andra ord som den enda tillgängliga informationen om lärosätet. Det är ett perspektiv som är rimligt i förhållande till den intresserade allmänheten, men varje lärosäte ser naturligtvis själv kedjan av aktiviteter relaterad till just den egna verksamheten; kvalitetsarbete, självvärdering, extern bedömning och eventuella konsekvenser. En fullständig analys av bedömningsprocessen måste fånga växelspelet mellan dessa olika komponenter för att ge råd om vad som kan förbättras, men detta ligger alltså utanför den följande analysen. Här är perspektivet det motsatta; att enbart studera rapporterna.

Därmed faller också den egentliga huvudfrågan utanför analysen, nämligen om rapporterna är användbara för det berörda lärosätet. Detta belyses inte här, men senare avsnitt i föreliggande rapport diskuterar effekter av bedömningsarna, framför allt vad som kommer fram genom frågor till de berörda, vilket i någon mån belyser användbarheten.

Rapporterna olika strukturerade

Eftersom det inte finns någon mall för hur rapporterna i detalj skall se ut, finns det heller ingen given mall att jämföra dem emot, men en utgångspunkt för att analysera rapporterna är att de bör sträva efter så stor tydlighet som möjligt. Ett viktigt val som överläts på bedömargrupperna är att strukturera analysen. Högskoleverket kräver att alla bedömningsaspekter skall kommenteras, men detta är ofta otillräckligt. Många grupper väljer att strukturera sin analys efter ytterligare dimensioner, t.ex. inspirerat av "Utmärkelsen Svensk Kvalitet". Den följande översikten inleds därför med en diskussion av hur grupperna valt att strukturera sina rapporter.

Några rapporter är strukturerade så att de beskriver kvalitetsarbetet på nivån under ledningen. Granskningarna av universiteten i *Uppsala* och *Lund* beskriver verksamheten på fakultetsnivå i hela lärosätets bredd. Båda rapporterna ger en god inblick i de aktiviteter som bedrivs vid respektive fakultet.

I valet mellan bredd och djup har båda grupperna valt att skildra bredden och bortse från genomslag och resultat på den primära verksamhetsnivån, institutionen. I båda fallen – om än med viktiga skillnader – spelar lärosätets ledning en undanskymd roll. Man är frestad att säga att dessa rapporter beskriver nio plus nio lärosäten, vilket dock balanseras av samlande omdömen om lärosätena i sin helhet.

Texterna skildrar framväxten av kvalitetsarbetet. Däremot sägs bara lite om vilka resultat man kan påvisa på olika nivåer. Detta beror på att det systematiska kvalitetsarbetet överlag inte har kommit så långt att man kan prata om resultat, men grupperna gör heller inga tydliga försök att identifiera resultaten.

De övriga rapporterna har en tydlig inriktning på ledningsfunktionen och redogör inte för nivån under ledningen (vilken ofta är institutionsnivån). De flesta grupperna har dock besökt alla institutioner. Undantag är, förutom universiteten, *Kungl. Musikhögskolan*, *Kristianstad*, *Mitthögskolan* och *Dalarna*.

Fyra grupper valde strukturer som på ett annat vis är anpassade efter lärosätet. En grupp följde lärosätets kvalitetsutvecklingsprogram (*Karlstad*), medan två andra strukturerar analysen av kvalitetsarbetet efter verksamhetens komponenter (*Gävle/Sandviken* och *Danshögskolan*) och en fjärde valde ett intressentperspektiv som är relevant för en specialiserad högskola (*Lärarhögskolan i Stockholm*).

Bollplank i Karlstad

I *Karlstad*-fallet gick gruppen in i en diskussion om innehållet i lärosätets kvalitetsutvecklingsprogram, med vissa tillägg. Därmed fick man en dragning åt att vara "bollplank" i konkreta verksamhetsfrågor snarare än att kommentera programmets genomförande. Det är ett dilemma som fler grupper har brottats med, att ge kommentarer om vad lärosätet borde göra, eller om hur man borde göra det man har valt att göra. Att kommentera det senare blir mer på distans och kan uppfattas som mindre viktigt än att ge stöd i konkreta detaljer. Detta motsatspar ligger nära att bli en skillnad mellan kvalitet/verksamhet och kvalitetsarbete/verksamhetsutveckling (nedan). Kanske är det så att detta är en analytisk distinktion som kan kännas mindre intressant i vissa lägen.

Verksamhetens komponenter

Gruppen för *Gävle/Sandviken* fick också en dragning åt att säga mer om verksamheten än om lärosätets försök att utveckla densamma. Analysen är grupperad kring verksamhetens komponenter ledning, utbildning, forskning och studenter. Skillnaden mellan "studenter" och "utbildning" är måhända inte självklar, men uppdelningen kan sägas vara gjord efter frågor som ses ur lärarens/högskolans synvinkel respektive mer direkt ur studenternas synvinkel. Fördelen med uppläggningsen är att man ger lärosätet råd som visserligen kan vara till nytta – inklusive förslag till ny organisation – men samtidigt försvinner analysen av det specifika kvalitetsarbetet.

Rapporten för *Danshögskolan* liknar *Gävle/Sandviken* i det att rapporten strukturerats efter viktiga komponenter i verksamheten; omvärlden, mål, ledning, utbildning och personal. Därutöver finns det ett avsnitt med analys av verksamhetens resultat. Ofta handlar det om hur man arbetar för att utveckla sig, men också om att ge konkreta råd. I fallet *Lärarhögskolan i Stockholm*, valde gruppen att analysera utifrån en idé om vad utbildningen vid högskolan syftar till, nämligen att utbilda "den gode läraren". I en mening är detta ett resultatmått som man relaterar kvalitetsarbetet till. Uppläggningsen gjorde det möjligt att diskutera sådant som högskolemässighet och seminariekulturens roll vid lärarutbildningen.

SIQ:s modell

En modell som valts av flera grupper är att följa Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ) i dess mall för "Utmärkelsen Svensk Kvalitet". Framför allt har det handlat om att skilja mellan "angreppssätt, tillämpning och resultat" i fråga om verkets "aspekter". Det är en modell som tydliggör hur långt lärosätet hunnit med sitt kvalitetsarbete. Sådana uppläggningsen valdes i fråga om *Borås*, *Karlskrona/Ronneby* och *Kalmar*. Gruppen för *Högskolan i Borås* modifierar aspekterna något och kallar en kategori "utveckling av verksamhetens processer". Gruppen för *Karlskrona/Ronneby* följer mer direkt verkets aspekter, men lägger till "Det goda lärosätet" som en egen kategori. *Kalmar*-gruppen följer först "aspekterna" och strukturerar därefter sina rekommendationer efter komponenterna i "Det goda lärosätet". Fördelen med SIQ-uppläggningsen är att den än tydligare fokuserar på hur-frågorna snarare än vad-frågorna, att den naturligt leder in diskussionen på processer snarare än organisation.

Ett annat sätt att strukturera kvalitetsarbetet valdes av *Kristianstadsgruppen*, som delar in kvalitetsarbetet i system för information, överblick, värdering och åtgärder. Rapporten innehåller också en beskrivning av detta sätt att analysera kvalitetsarbetet. Medan SIQ-ansatsen fokuserar på resultat och en uppläggning enligt verkets "aspekter" fokuserar på önskvärda egenskaper, är detta en uppläggning som beskriver steg i ett rationellt beslutsfattande. Fördelen är att man tydliggör vilken typ av aktiviteter som kan bedrivas i olika steg för att skapa en lärande organisation.

Högskoleverkets aspekter

Övriga grupper har byggt sin analys direkt på verkets "aspekter", mer eller mindre modifierade. Det innebär att de gör det lätt för Högskoleverket att söka efter gemensamma nämnare. Variationen inom denna kategori visar att det också är möjligt för grupperna att sätta sin prägel på analysen.

Fyra grupper följer helt eller nästan helt verkets aspekter: *Jönköping, Dalarna, Halmstad* och *Kungl. Musikhögskolan*. Gruppen för *Dalarna* vänder i rubrikerna på analysen (t.ex. "kvalitetsarbete i ledning och organisation" istället för "ledning och organisation av kvalitetsarbetet"), utan att det får några konsekvenser för innehållet. Gruppen för *Kungl. Konsthögskolan* diskuterar olika utveckling av verksamheter, varav vissa har nära anknytning till nyliga förändringar i organisation beträffande lärarkåren och utbildningen. I ett sammanfattande kapitel behandlas sedan dels Högskoleverkets aspekter, dels särskilda frågor som bedömargruppen inriktat sin granskning på.

Tre grupper modifierar och utökar aspekterna ytterligare: *Mälardalen, Örebro* och *Operahögskolan*. *Örebro*gruppen har ett avsnitt där man diskuterar relationen mellan kvalitetsutvecklingsprogrammet och högskolans allmänna visioner. Gruppen för *Mälardalen* samlar olika frågor under rubriken "studenten i centrum" och formulerar om andra kriterier till "den akademiska miljön", "högskolan som lärande organisation" och "den tredje uppgiften". Gruppen för *Operahögskolan* lyfter fram olika perspektiv på kvalitetsarbetet; "kvalitetsarbete ur ett ledningsperspektiv" respektive "kvalitetsarbete ur ett didaktiskt perspektiv". Man har också avsnitt om lokaler och "antagningen som ett kvalitetsarbete", vilket är särskilt relevant för en konstnärlig högskola.

Snart sagt varje rapport har sin personliga prägel, även om de beträffande uppläggningsen kan delas in i olika huvudmodeller. Denna olikhet gör det vanskligt att jämföra kvaliteten på kvalitetsarbetet mellan de olika lärosätena, vilket ej heller varit avsikten. Samtidigt, vilket också är rimligt, speglar rapporterna både lärosätet, dess självvärderingsrapport och bedömargruppens särprägel.

Är någon bedömningsmodell bättre än övriga?

Lyckas man uttala sig om kvalitetsarbetet?

En fråga har varit om grupperna – och lärosätena i sina självvärderingar – klarat att skilja mellan kvalitet och kvalitetsarbete. Vid närmare påseende är det inte alltid lätt att göra en klar åtskillnad mellan dessa, och vissa kommentarer om verksamheten, t.ex. dess organisation och ledarskap, är befogade. I några fall kan sådana kommentarer få väl stort utrymme. Särskilt är det grupperna som strukturerar analysen av kvalitetsarbetet efter verksamhetens dimensioner som löper den här risken. Samtidigt har de gissningsvis fördelen att ge ett ”okonstlat” budskap till lärosätet, medan andra grupper riskerar att bli för abstrakta och främmande för att analysen skall få genomslag.

I många rapporter är det tydligt att det handlar om olika typer av system för att förbättra verksamheten. Man analyserar planer och genomförda aktiviteter samt föreslår ibland nya aktiviteter. Ofta är det beskrivning mer än analys, vilket beror på att få lärosäten i sin självvärdering klarar att diskutera resultat av sitt kvalitetsarbete. De rapporter som väljer uppläggningsen ”angreppssätt, tillämpning, resultat” får tydligast fram denna brist. Ett problem som diskuterats tidigare är att det systematiska kvalitetsarbetet knappt har kommit igång på många ställen, vilket naturligt nog begränsar analysen.

Är yttrandena tydliga och tillräckliga?

En näraliggande fråga är om det som sägs är tydligt och tillräckligt så att det kan användas av lärosätena. Här är det möjligen de grupper som håller sig till Högskoleverkets aspekter som riskerar att hålla sig på en för abstrakt nivå för att kommentarerna skall bli tydliga och användbara.

Eventuellt skulle rapporterna tjäna i tydlighet på att de rent beskrivande avsnitten blev kortare eller utgick, vilket skulle lämna större utrymme för analys och tydliga rekommendationer.

Får läsaren veta annat av intresse?

I de flesta rapporterna belyses frågor som är av stort värde för det enskilda lärosätet eller för andra att ta del av. Många av rapporterna skildrar det inre livet vid ett lärosäte på ett sätt som gör att den utomstående känner det som att man fått veta åtminstone något om vad man tänker och tycker och vad som är viktigt. Indirekt får man i flera fall veta saker om verksamheten, som inte var avsikten, men som framkommer som en bieffekt av granskningen av kvalitetsarbetet, t.ex. om ledarskapet, organisationen eller om oklarheter i interna beslutsstrukturer. När det gäller de konstnärliga högskolorna framkommer en diskussion om värnande och medvetenhet om kvalitet i verksamheten som kan ge även icke konstnärliga högskolor många uppslag.

Ger man vägledning för kvalitetsarbetets utveckling?

Alla rapporter innehåller önskemål om nya sätt att arbeta med systematisk verksamhetsutveckling, t.ex. genom enkäter till nuvarande och tidigare studenter. I de flesta fall fokuserar kommentarerna på pågående förändringar och därmed bör kommentarerna kunna hjälpa lärosätena att utveckla sitt tänkande i dessa frågor. Detta medför givetvis att rapporterna ofta tar upp sådant som lärosätet är i högsta grad medvetet om, och i några fall har det framkommit besvikelse över att de inte varit mer överraskande. Samtidigt har kommentarer och rekommendationer från externa iakttagare sannolikt påskyndat och bidragit till utveckling av en påbörjad process och kunnat användas som hävstång för att genomdriva planerade förändringar som inte gått att genomföra utan det yttre tryck som bedömningarna utgör.

Reaktioner

7 Vad tycker de berörda?

Efter varje bedömningsomgång har verket gjort en uppföljning med de berörda, dvs. lärosäten och bedömaregrupper, i form av en enkel enkät. Svaren från den första omgången (gula rapporter) presenterades på konferensen om kvalitet och förbättringsarbete i Uppsala (januari 1997) och publicerades därefter i en rapport. Den var förhållandevis utförlig för att kunna användas av senare bedömare och lärosäten. I det följande redovisas kommentarerna mer kortfattat och med en tyngdpunkt på kommentarer från den andra omgången (gröna rapporter) och den tredje (röda rapporter).

Frågorna har gällt tre saker. Först har vi frågat om kommentarer till de olika stegen i bedömningsprocessen, inklusive möjligheterna att tillämpa de nyvunna erfarenheterna. Därefter har vi frågat om några tidigare rapporter har varit särskilt användbara. Slutligen har vi frågat om hur man bedömer utgångspunkterna för nästa treåriga bedömningscykel. Vad kommer att vara annorlunda i kvalitetsarbetet och hur bör bedömningarna förändras?

Liksom i den tidigare rapporten är det företrädesvis upplevda problem som diskuteras. Det måste särskilt framhållas att det inte görs något försök att balansera positiva och negativa omdömen. Det är i stor utsträckning de negativa som lyfts fram, vilket möjligen ger en något skev bild av hur bedömningarna uppfattats, men är rimligt när syftet är att problematisera och söka möjligheter till förbättring.

Svaren utgör åsikter som framförts av ett ganska stort antal enskilda befattningshavare och bedömare och är som sådana viktiga att beakta vid utvärderingen av bedömningsmetoden och dess resultat. Vidare överensstämmer de med muntliga utsagor som kommit fram successivt under perioden.

Det finns ett antal kommentarer där enskilda gruppmedlemmar önskar att den egna gruppen hade disponerat sin tid annorlunda. Dessa redovisas inte här, även om de är viktiga för framtida grupper att dra lärdom av. I något fall beror problemen på att grupperna i sin helhet inte alls träffats före platsbesöket eller inte träffat företrädare för lärosätet före platsbesöket.

Objekt och metod för bedömning

I svaren från den första omgångens enkäter gavs många kommentarer till de två kärnfrågorna i bedömningsprocessen. Det gällde svarigheter att fokusera rätt objekt, kvalitetsarbetet, och att få metoden att fungera, dvs. en bedömning i två steg där den externa bedömningen skall bygga på att en likartad intern bedömning redan är gjord. Dessa frågor har fått mindre utrymme i de senare svaren, vilket kan tolkas som att man lärt sig att hantera det som tidigare var problem. En person från ett lärosäte skriver att ”det svåraste var att fokusera på metaperspektivet, att inte hamna i att värdera verksamheten i första hand, utan de processer som är kvalitetshöjande”. En person från ett lärosäte tycker att inriktningen på detta metaperspektiv (kvalitetsarbetet) är felaktig: ”...jag känner viss tveksamhet till att värdera kvalitetsarbete. Sådana värderingar blir lätt (jag skulle vilja säga med säkerhet) konserverande. Det viktiga är att vi når kvalitet, vägen dit måste ibland vara kaotisk – speciellt om man vill skapa det nya, ännu inte kända.”

Den motsatta kritiken finns också, där en bedömare skriver efteråt att ”jag är osäker på om lärosätet egentligen förstår vad det handlar om och vilken nytta kvalitetsarbetet har”.

Några framhåller också att det finns en oklarhet i vem man skriver för, lärosätet, Högskoleverket eller för regeringen. Man påpekar att en inriktning på ”hjälp till självhjälp” får andra konsekvenser än en inriktning där man vill göra jämförelser.

Ett lärosäte tycker att kvalitetsarbete ses allt för mycket som något som sprids uppifrån och ner. ”Kvalitetsarbetet (som en helhet) är...inte en sammanfattning av eller den minsta gemensamma nämnaren för institutionernas kvalitetsproblem utan snarare universitetets beredskap att svara på de problem, som den enskilda institutionen har svårt att lösa på egen hand.” Här är poängen närmast att bedömningens fokusering på lärosätetsnivån undervärderar de lägre nivåerna.

Självvärderingen

Åsikterna om självvärderingsrapporterna går isär, precis som tidigare. Bedömnarna är ofta kritiska och säger att rapporterna är ”...alltför intetsägande och icke problemorienterade” eller att de är ”...mer av en framtidsbeskrivning än en bedömning av den egna statusen i kvalitetsarbetet”. En bedömare säger

att "självvärderingen från lärosätet var svårtolkad även för mig som i alla fall dagligen umgås med [samma yrkesgrupp som vid lärosätet]. Här tror jag att dialogen mellan gruppen och lärosätet är mycket väsentlig för att klargöra i detalj vad som avses." Någon menar att även en i bedömarens åsikt dålig rapport kan vara intressant; "den gav...en ganska bra bakgrundsteckning men var inte användbar som verktyg i själva bedömningsarbetet". "Kan man underkänna en självvärderingsrapport?", undrar en annan bedömare.

Lärosätena ser, naturligt nog, de starka sidorna med sina rapporter. Ett lärosäte anser att "självvärderingsrapporten är ett mycket ärligt dokument...". De kommentarer som har givits om processen att arbeta fram självvärderingen är överlag positiva. Ett lärosäte säger att "arbetet har gett ett bestående värde för fortsättningen".

Bedömningsprocessen

Både lärosäten och bedömare har lämnat kommentarer om bedömningsprocessen, framför allt platsbesöket. Många kommentarer handlar om att man önskar att det fanns mer tid men också en möjlighet att dela platsbesöket i två delar. "Jag tror på ett flertal besök där man successivt lär sig miljön och kommer åt frågeställningar. Det är helt klart att första intrycket kan bli helt fel...", skriver en bedömare.

Andra kommentarer handlar om prioriteringar man gjort, t.ex. att få utrymme för spontana besök. "De korta samtalen som...kunde föras med några studenter var mycket upplysande och inte i samklang med de studenter som presenterades för bedömaregruppen", säger en bedömare. En annan bedömare säger att "vi uppfattade att det var en klar fördel för resultatet att vi själva prioriterade våra insatser under bedömningsomgången på plats. Det var uppenbart att vi värderade några av institutionernas insatser annorlunda än vad lärosätet gjorde just genom att vi satte oss in i deras arbete." Efter platsbesöket följer en vanligtvis mycket intensiv skrivperiod, som samtidigt innebär att analysarbetet fortsätter. "Intressant att det hela tiden uppstod nya frågor alltmedan gruppen fick läsa vad vi beslutat att skriva. Det var precis som om när värderingarna kom på papper fick de en annan tyngd och att man då måste ha välgrundade argument och fakta i botten" (bedömare).

Någon tycker också att hela gruppen borde vara med vid återföringsbesöket, istället för bara ordförande och sekreterare; "...det borde ingå att hela gruppen besöker högskolan vid återföringsmötet" (bedömare).

Bedömarna lämnar kommentarer till sitt arbete i grupperna. En framhåller hur lärorikt det varit: "I få sammanhang har man så stimulerande och prestigelösa diskussioner och upplevelser som när man deltar i sånt här bedömningsarbete!". En annan tycker att relationen till lärosätet utvecklades på ett positivt sätt eftersom "...vi var utsedda som bedömare men fungerade redan vid platsbesöket som uppskattade konsulter".

En bedömare framhåller hur bra det var att tidigare ha blivit utsatt för en granskning: "Jag hade stor nytta av att själv vara utsatt för granskning...innan jag ingick i en bedömningsgrupp". En fjärde är mer kritisk och tycker att gruppen inte hade en balanserad sammansättning: "Tyvärr var jag den enda personen i hela gruppen som hade erfarenhet av en 'ny' högskola, något som jag anser att man verkligen bör ta hänsyn [till] vid sammansättning av grupperna".

Bedömarrapporten

Många kommentarer handlar om den rapport som blev resultatet av bedömningsprocesserna. Vissa svar, särskilt från lärosätena, handlar om att man tycker att tillfälligheter har fått för stort utrymme.

En person från ett lärosäte säger: "att någon/några i en intervjugrupp tyckt en sak, har i rapporten fått för stor tyngd". En annan uttrycker det som att "'käpphästar' för någon eller några i gruppen har förts fram utan att ha så stor relevans i sammanhanget". Ett sätt att hantera detta är att skruva ner förväntningarna, menar en person vid ett lärosäte: "En bedömargrupp får en ögonblicksbild av högskolan. Denna bild blir subjektiv ur många aspekter... Det är därför mycket viktigt att man från Högskoleverkets sida även framgent poängterar att man granskar för att främja..."

Från lärosätena finns det också kommentarer om att rapporterna ger för lite. "Rapporten uppfattas som otydlig – både när det gäller positiva omdömen och kritiska synpunkter", skriver en person, medan en annan tycker att "...rapporten känns lite 'mager'. Vi hade förväntat oss mer av analyser och

diskussioner”. En bedömare tycks se samma problem, och skriver att ”det finns ...en allt för stor rädsla för att tala klarspråk om vad man vill ha eller uppnå”.

En del av otydligheten kan ha med den akademiska kulturen att göra, enligt en bedömare. ”Det finns en risk att det blir mer av beskrivning än värdering. Jag tror detta beror på att vi inom universitetet är så drillade till att kritisera värderingar, som inte är ytterst väl underbyggda. Jag tror alla känner sig ha lite för lite insyn och fakta för att våga uttala sig med emfas.”

En annan bedömare ser brister i förhållande till sina akademiska ideal. ”Som samhällsvetare efterlyser jag fler komparativa resonemang och sammanfattningar.”

Den viktigaste frågan gäller de normer som kommer till uttryck och som är delvis olika eftersom grupperna har stor frihet att utforma analysen. En bedömare säger att ”jag har hela tiden tyckt det vara bekymmersamt att bedömningarna eventuellt hamnar på olika 'nivåer' beroende på var respektive bedömargrupp lägger ribban för underkänd, godkänd och väl godkänd. Man kommer ju inte ifrån att lärosätena jämför sig med varandra och att det ändå blir någon form av betygsättning. Kanske det borde krävas att varje bedömargrupp tydligare markerar att den bedömer ett lärosäte utifrån de mål detta självt satt upp för sitt kvalitetsarbete och det underlag man lämnat in”.

En annan bedömare framhåller att ”...det är viktigt att hitta ett enhetligt språkbruk när bedömningarna skall användas för rapportering till regeringen och jämförande bedömningar på nationell nivå”.

Verkets anvisningar

Den här gången har fler kommentarer givits med förslag till förbättringar av anvisningarna. En bedömare hävdar att ”med tydligare riktlinjer för bedömningsarbetet (konkreta frågeställningar, tydliga definitioner) kan säkert mer åstadkommas på begränsad tid”. På samma tema hävdar en annan bedömare att de nuvarande anvisningarna är för vaga; ”Högskoleverket måste vara mycket tydligare i sina riktlinjer när det gäller vad kvalitetsarbete är (och inte är), vilka grundläggande värderingar som skall gälla, vilka moment som granskningen (och därmed självrapporten) skall omfatta – helt enkelt ge en fastare struktur för bedömningsarbetet.”

För lärosätena kan oklarheter verka förvillande. En person skriver att "anvisningarna för självvärderingen har på ett sätt varit oklara. Detta har...tolkats som att Höskoleverket genom sina skriftliga underlag mer önskat stimulera ett lokalt arbete än att föreskriva en viss procedur. Med viss förvåning mottog vi därför synpunkten, att vår rapport ej följde mallen. Någon mall kunde vi ej identifiera..."

En annan person från ett lärosäte formulerar problemet att få grepp om vad som skulle göras; "...när vi läste de blåvita skrifterna var allt så tydligt, men när vi närmade oss förvandlades det till kaos. Vi i arbetsgruppen åkte en inre berg-och-dal bana mellan klarhet och kaos, under hela processen".

Från bedömarhåll kommer också synpunkten att det är tolkningen av anvisningarna som är det intressanta. "Frågan är vem som skall bestämma hur anvisningarna skall tillämpas. Höskoleverkets kontaktpersoner utöver eventuellt, kan göra det, kanske rent av skall det, ett större inflytande än ordförande och bedömargrupp, därför att man representerar myndigheten och har erfarenheter från flera bedömningar. Då är det nog viktigt att man har 'snackat i hop sig' inom kontaktmannagruppen så att man går ut med – ungefär – samma budskap om hur bedömningen skall utformas och vilken nivå man bör lägga sig på. Det kan göra rapporterna mer likvärdiga vad gäller bedömningskriterier och 'skarphet'."

En bedömare intar en närmast motsatt ståndpunkt i frågan om vagheten och tycks mena att det är omöjligt att nå likvärdighet i bedömningarna. "Jag tror att HsV:s anvisningar i en mening är lite för detaljerade. Man lurar sig nog när man tror att anvisningarna skall garantera någon form av total "metodisk" enhetlighet mellan grupperna. Konstellationerna är så olika och det handlar nästan genomgående om självständiga människor som är vana att ta ansvar, så det blir inte lika i alla fall."

Någon menar att "aspekterna" måste kompletteras. "Det finns fler bedömningsgrunder som grupperna bör ta sig en noggrannare titt på – främst hur examinationen ser ut, hur man tar tillvara erfarenheter som framkommer vid examinationen och hur denna har utvecklats under åren." En annan tycker att "kvalitetsarbete" är svårt att bedöma isolerat. "Relatera ansträngningar att bli bättre (=kvalitetsarbete) till kvalitet i väl definierade aspekter av utbildning och ledarskap. Kvalitetsarbete utan relation till

kvalitet i ett visst avseende är ett abstrakt torrsim, som är svårt att bedöma och att begripa för andra än 'kvalitetsfolket'."

Några tycker att verket bör byta uttryck helt och hållet. "Högskoleverket bör undvika redan 'belastade' begrepp som kvalitet, självvärdering etc. och sträva efter fräscha ord som förbättringsarbete, självrapport, studentfokusering som anknyter till modernt kvalitetstänkande (utan att därför hänfalla åt näringslivsjargong)."

En annan bedömare ger rådet att "anpassa språkbruket till normal akademisk prosa. Termer som 'kvalitetsarbete', 'kvalitetssäkring', 'kvalitetsutveckling' etc., som utgör stora mentala hinder för att introducera tankegångar om kvalitet, bör genomgående ersättas med termer som akademiker är vana vid, t.ex. examinationskrav, utvärdering, uppföljning m.fl."

Tillämpning av erfarenheter

Liksom tidigare är det få som lämnar några kommentarer till hur de kan tillämpa sina nyvunna erfarenheter (vilket däremot framkommer vid personliga kontakter). En rektor som deltagit, framhåller möjligheten att tillämpa lärdomarna på det egna lärosätet. Från lärosäteshåll sägs att man har nytta av det man fått veta; "förslagen är konkreta och tydliga. Vi har redan börjat tillämpa delar av dem...".

En av bedömarna från näringslivet gör en särskilt intressant poäng om likheterna mellan företag och universitet. "Slående är att problemen är desamma vare sig det är en högskola eller ett privat företag".

Tidigare rapporter

Vi frågade dem som deltagit i omgång 2 och 3 om de haft någon nytta av de tidigare rapporterna. Flera svarade att man uppfattar att rapporterna över lag blir mer fokuserade, samtidigt som flera svarade att man inte kunde se någon skillnad mellan rapporterna. En bedömare menade att "det är helt klart att rapporterna med tiden blivit allt tuffare och tydligare. Men också allt mer fyllda av konkreta förbättringsförslag (som dessutom skall kollas upp i efterhand). Och det är ju en annan roll för kvalitetsgranskningen än den man gick ut med från början. Svårigheterna att jämföra över tiden och mellan olika bedömningsprinciper blir nästan oöverkomliga." Diskussionen om

bedömningsrapporterna i kapitel 6 pekar också på de olika ansatserna i de olika bedömningarna och rapporterna och indikerar att en analys av ansatserna krävs inför nästa bedömningscykel.

Den mer kritiska inställningen kommer fram i ett svar, där en bedömare skriver att "jag hade läst alla tidigare rapporter och haft viss glädje av dem. Kanske mer som avskräckande exempel än som förebilder."

Flera personer har noterat likheter mellan de SIQ-inspirerade rapporterna (*Borås, Karlskrona/Ronneby och Kalmar*). Ofta är man positiv till dessa, men kritik förekommer också: "SIQ-modellen förefaller mig alldeles för linjär. Så tänker väl inte de flesta och verklighetens processer följer inte SIQ." (bedömare). Som framhålls i sammanfattningen i kapitel 6 är det möjligt att de rapporter som uppställs enligt denna modell tydligast markerar brister i analysen av resultatet av kvalitetsarbetet på lärosätena.

Nästa bedömningscykel

En viktig fråga för framtiden är givetvis vad man tror om möjligheterna att fortsätta med bedömningar och inte minst vad man tror om läget vad gäller kvalitetsarbetet, som skall granskas. En vanlig uppfattning är att kvalitetsarbetet bara hunnit "sjösättas" ännu och att de intressanta granskningarna blir de som kommer senare. Det finns också ett inslag av kritik mot lärosätena, där t.ex. en bedömare menar att "jag tycker det är uppenbart att det man kan kalla systematiskt kvalitetsarbete knappast kommit igång på allvar på någon högskola. Däremot pågår naturligtvis alltid ett kontinuerligt förnyelsearbete i högskolevärlden som kan beskrivas på olika sätt."

Förslagen till förändringar varierar från detaljer till "mycket tuffare tag". Ett exempel på det sistnämnda är bedömaren som tycker att "hjälp till självhjälp har varit bra inledningsvis. Nu måste nog järnhanden i lammullshandsken fram om detta arbete skall bli till nytta för landet".

En grundfråga är hur stora förändringar man kan göra av uppläggningsen. Båda ståndpunkterna, att man måste och att man inte får göra stora förändringar, finns representerade. Att man måste förändra, säger en bedömare; "Jag tycker det är uteslutet att bara fortsätta som nu. Om inte annat kommer inbyggda "anpassningsmekanismer" att göra det omöjligt."

En annan försöker hitta en kompromiss mellan de båda ståndpunkterna; "Det är naturligtvis nödvändigt att bygga på den grund som nu lagts. Att börja från grunden igen är uteslutet. Det vore därför idealiskt att utnyttja samma bedömare en gång till, så långt möjligt. Jag tror också man måste tänka sig att variera inriktning på bedömningsarbetet med tiden, för att det inte skall bli rutin. Uppmärksamma olika aspekter av kvalitetsarbetet, kanske. Och i högre utsträckning göra utvärderingar av själva kvaliteten också."

En bedömare framhåller att man måste organisera bedömningen så att folk får uppskattning för det arbete man lägger ned. "Lyft fram och erkänn det kvalitetsarbete som bedrivs på golvet, annars orkar inte högskolans lärare vara med en omgång till. Det sämsta man kan göra vore en likadan omgång. Nu har det riktats uppmärksamhet och massor av energi. Koncentrera arbetet på uppföljningar och t.ex. att högskolorna själva lyfter fram en speciell fråga eller verksamhet, som de vill ha bedömda."

En lärosätesrepresentant menar att kvalitetsarbetet måste integreras i verksamheten. "Trots alla ambitioner finns en ständig risk att kvalitetsarbetet blir en parallell process, som kan uppfattas som ett resurskrävande hinder för högskolans kärnverksamhet. Kvalitetsgruppens primära uppgift är därför att förutom åtminstone initialt hålla engagemanget vid liv också utveckla former för kvalitetsarbetet så att det kan integreras med verksamheten och den normala ledningsprocessen."

En annan person framhåller att mer arbete bör ligga på lärosätet. "Jag tror inte man kan göra annat än att uppmana lärosätena att göra sina egna rapporter. De blir dokument som är utmärkta antenner som man kan använda för att läsa av lärosätets kvalitetsmognad."

En bedömare menar att dialogen mellan lärosäte och bedömare också kommer att bli bättre. "Dels tror jag att man kommer att få mycket bättre och tillförlitligare underlag från de bedömda. Kanske kan de bedömda se bedömarna som en samtalspartner i högre grad än vad man kunnat göra när man inte visste vad det handlade om. Dels tror jag att erfarenheter från tidigare bedömningar och befintliga bedömningsrapporter kommer att fungera som goda vägledare." (bedömare)

Ett lärosäte tycker att samspelet mellan självvärderingen och den externa bedömningen behöver fördjupas. ”Den externa bedömningen bör...förberedas genom en något mera systematisk granskning av självvärderingen. Den bör leda fram till att den externa bedömningen kan koncentreras till vissa för lärosätet viktiga utvecklingsfrågor.”

En bedömare menar att omvärlden måste komma till tals bättre. ”En större arbetsinsats bör läggas på att ta reda på vad avnämarna anser”.

Ett lärosäte förslår att man delar upp bedömningen i flera mindre som kan genomföras enligt ett kontinuerligt schema. ”En idé skulle kunna vara att begränsa bedömningen till några viktiga kriterier och ha en fördjupad bedömning inom dessa...en kontinuerlig rullande bedömning men med fokus på olika kriterier.”

Slutligen är det en bedömare som tycker att verket måste dela mellan kontroll och stimulans. ”Kontrollfunktionen skulle kunna baseras på en preciserad lista över vilka minimikrav statsmakterna ställer på varje högskolas förbättringsarbete. Det borde finnas underlag för detta efter den första bedömningsomgången. Själva kontrollen skulle kunna vara stickprovsmässig. Stimulans/rådgivningsfunktionen (om Höskoleverket nu skall ta på sig den, ett alternativ vore ju Höskoleförbundet) skulle kunna vara att ställa erfarenheter och verktyg till högskolornas förfogande. Kanske till och med en frivillig kvalitetsutmärkelse av SIQ-typ.”

Slutsatser

Att döma av ovanstående kommentarer förefaller det som om bedömningarna kommit att successivt inriktas på det avsedda objektet, kvalitetsarbetet. De problem och frågor som särskilt noteras tycks ha att göra med vilken nivå (lärosätenas ledning eller institutionerna) som uppmärksammas i kvalitetsarbete och bedömningar, bedömningsprocessens konkreta utformning, rapporternas validitet och normerande roll. Otydligheten i Höskoleverkets anvisningar framstår som en av orsakerna till olikheterna i rapporternas uppläggning, inriktning och resultat.

För upplägningen av nästa bedömningscykel pekar kommentarerna från bedömarna och lärosäten på att det är viktigt att bygga på samma grund som under den första perioden. Det tycks också väsentligt att det arbete som görs

på institutionerna får större uppmärksamhet. Lärosätenas självvärderingar bör bli mer centrala i bedömningsprocessen. En diskussion måste föras om kommande rapporters grad av jämförbarhet och om bedömningens balans mellan kontroll och stimulans.

8 Effekter

De första bedömningarna slutfördes för lite mer än ett år sedan. Det är därför ännu svårt att avgöra vilket genomslag processen har haft. Vi har dock försökt att på två sätt få en uppfattning om hur de fem först bedömda lärosätenas kvalitetsutveckling påverkats hittills. Det första utgörs av den ettårsuppföljning som ingår som ett reguljärt inslag i processen. Vid detta besöker universitetskanslern lärosätet för ett samtal om utvecklingen under det senaste året med tonvikten på förändringar som skett till följd av självvärderingarna och de kommentarer och rekommendationer som lagts fram i rapporterna.

Den andra uppföljningen gjordes som en studie av vad prefekterna vid samma lärosäten ansåg om kvalitetsarbetsbedömningarna och effekterna av dessa. Högskoleverket anlidade forskaren Björn Stensaker från NIFU (Norsk institutt for studier av forskning og utdanning) för att genomföra intervjuer med ett urval av prefekter från dessa universitet och högskolor. Rapporten har tidigare publicerats i Högskoleverkets skriftserie (Högskoleverkets skriftserie 1997:6S). I detta avsnitt ges en sammanfattning av de huvudsakliga resultaten av båda dessa insatser.

Ettårsuppföljningar

I samtliga fall har det framhållits att det arbete som bedömningen inneburit har intensifierat den systematiska kvalitetsutvecklingen och bidragit till att påskynda en påbörjad process. Det har i några fall tydligt bidragit till ett ökat samarbete inom och mellan institutioner och andra organ.

Rapporten och resultaten av den process som genomförts på grund av bedömningen har diskuterats i högskole-/universitetsstyrelser och andra organ. Åtgärder har föreslagits och håller på att genomföras på olika nivåer.

I ett par fall har de lett till omorganisation av lärosätets ledning med ansvar för utveckling fördelat på olika funktioner.

Nya kvalitetsprogram och kvalitetspolicyn har arbetats fram eller håller på att vidareutvecklas för att föreläggas styrelsen. Vid flera lärosäten har de tagit sikte på utarbetande av tydligare, uppföljningsbara mål för kvalitetsarbetet. Dessa planer kompletteras av åtgärdsplaner.

Högskolan i Karlstad

Som ett exempel på hur ett lärosäte agerat till följd av självvärdering och bedömning kan följande åtgärder som vidtagits vid *Högskolan i Karlstad* nämnas.

Ett nytt kvalitetsprogram har sammanställts med tydliga målformuleringar och prioriterade områden för de närmast följande åren. Många aktiviteter har initierats och genomförts med anknytning till de ideal som beskrivs i Högskoleverkets anvisningar som "Det goda lärosätet". I en PM om kvalitetsutveckling som högskolan har framställt inför "ettårsuppföljningen" har man i detalj under rubriker som i huvudsak relaterar till dessa ideal redovisat vad som skett:

Ledning. Ett interimistiskt fakultetsråd har bildats inom högskolans nya organisation som bl.a. skall granska den vetenskapliga kvaliteten, innehållet och relevansen i verksamheten. Man har inrättat utbildningsberedningar med ansvar för olika områden, med uppgift att samverka med fakultetsråd och institutioner om utvärdering, utveckling och förnyelse.

Ett förslag till ny resursfördelningsmodell har arbetats fram inom högskolans budgetberedning, som också kontinuerligt följer upp verksamhet och ekonomi. Klara riktlinjer, regler och rutiner har formulerats och sammanställts och gjorts allmänt tillgängliga.

Undervisning, studie- och examinationsformer: Olika mötesformer har skapats för granskning, utvärdering och uppföljning och medel har avsatts för olika pedagogiska projekt och pedagogiska seminarier. Rutiner för kursvärderingar har granskats i samverkan med studentkåren, och är en del av ansträngningarna att främja en kontinuerlig dialog mellan studenter och lärare för förbättring och förnyelse.

Man eftersträvar generellt en mer forskningsliknande undervisningssituation genom problemorientering och projektorientering som bygger undervisningen på studenternas eget kunskapssökande.

Internatonaliseringssträvandena tar sig uttryck i en policy som granskas och modifieras vart tredje år. Särskilt kan nämnas att återvändande lärares och forskares erfarenheter tas tillvara genom olika slag av möten.

Tydligt ledarskap har manifesterats i den nya organisationsordningen och delegations- och arbetsordningen.

Intressenterna har definierats tydligt i den nya organisationen och för samverkan med näringsliv och förvaltning har ett kontaktsekretariat inrättats, i vars uppgifter också genom en särskild avdelning ingår att förmedla kontakter mellan studenter och yrkesverksamma.

En *jämställdhetspolicy och jämställdhetsplan* har utarbetats i enlighet med gällande föreskrifter. Som ett led i detta arbete har skapats ett jämställdhetscentrum som också bedriver utbildning och forskning. I januari 1997 genomfördes en jämställdhetsrund för att kontrollera det jämställdhetsarbete som genomförs vid institutioner och enheter av prefekter och chefer. Ronden skall resultera i en skriftlig rapport.

Studenten i centrum: Den nya organisationen har ökat studentinflytandet genom representation i fakultetsrådet och utbildningsberedningar. Kontaktmän vid varje institution har utsetts för att ge information till dem som så önskar om utbildningsprogrammen. Studenterna svarade vid granskningen och uppföljningen av denna för dokumentation och spridning av information inom högskolan. De har vidare på olika sätt tagit initiativ för att diskussionen om kvalitet skall hållas levande. Den kartläggning av studenternas studiegång och väg genom högskolan som initierades 1996/97 är också ett exempel på hur information samlas in för att kunna användas som utgångspunkt för olika insatser till stöd för studenterna och deras utveckling under och efter studierna.

Prefekter om effekter

Prefektstudien grundar sig på intervjuer med 24 prefekter vid de lärosäten som deltog i den första bedömningsomgången, dvs. *Högskolorna i Borås, Halmstad och Jönköping, Lärarhögskolan i Stockholm* samt *Uppsala universitet*.

Prefekterna har tillfrågats om sina förväntningar på bedömningsprocessen samt om avsedda och oavsedda effekter. Vidare undersöks prefekternas syn på delarna i processen såsom självvärderingsarbetet och platsbesöket. Intervjuerna genomfördes under maj och juni 1997, cirka ett år efter det att bedömningarna avslutats.

Om processen

Prefekternas förväntningar på kvalitetsarbetet förefaller generellt ha varit höga. Klimatet för att få till stånd förändringar och utvecklingsarbete på institutionsnivå verkar därför ha varit mycket gott. De flesta förefaller dock inte helt nöjda med självvärderingsprocessen och rapporten som utarbetades inför bedömargruppernas besök. Självvärderingen fick ofta karaktären av en passiv respons där man i liten grad klarade av att utnyttja den som ett utvecklingsinstrument på den egna institutionen. Prefekterna kände sig i liten grad involverade i skrivningen av den samlade självvärderingsrapporten. Många påpekar att den samlade självvärderingsrapporten blev "svårorienterad", och att man inte åstadkom den kritiska hållning som man gärna vill nå upp till.

Missnöjda med förberedelserna

En möjlig orsak till att en förhållandevis hög andel prefekter är missnöjda med lärosätets egna insatser under förberedelserna kan vara att lärosätena i stor utsträckning har sett på självvärderingarna endast som förberedande processer, och inte som ett självständigt arbete. Ett annat möjligt svar kan man finna om man studerar självvärderingsprocesser i Norge. I de självvärderingar som gjorts under åren 1992–96 påpekar många lärosäten och institutioner att självvärderingen och självvärderingsrapporten i alltför hög grad blev beskrivningar av verksamheten där analysen lyser med sin frånvaro. Stensaker funderar i detta sammanhang på om lärosäten kanske tror sig ha en större grad av professionalism i sin verksamhet och analys av denna än vad som är fallet i verkligheten.

Om detta är riktigt är det kanske naturligt att många prefekter efterlyste mer vägledning och tydligare riktlinjer för hur de skulle bidra i självvärderingen, samt mer "kvalitetssäkring" i skrivandet av rapporten. Missnöjet kan därför också skyllas på att självvärderingsrapporterna enligt prefekterna helt enkelt inte klarade att fånga upp och diskutera de "viktiga frågorna".

Besvikna på platsbesöket

En klar majoritet av prefekterna är besvikna på platsbesöket. Mycket av detta verkar kunna återföras till besökets upplägg. Många påpekar att det ansträngda tidsschemat och de många deltagarna i mötena bidrog till en formell stämning. Stensaker ser här ett samband mellan lärosätets storlek och formaliteten, ju större lärosäte desto mer formell stämning.

Andra kritiska synpunkter som framfördes var att mötena som en följd av upplägget mer hade karaktären av verifiering av fakta än utveckling av verksamheten, och att alltför mycket tid lades ned på organisationsstruktur och central förvaltning.

När det gäller bedömaregruppernas rapporter delar prefekterna sig i två förhållandevis stora grupper där den ena hävdar att rapporten inte har betytt något särskilt för dem och att man i liten grad har haft nytta av den, och den andra understryker att rapporten hellre skall ses som en liten del av en större process – en process som i sin helhet har betytt mycket för prefekterna.

Svaren från prefekterna antyder att bedömaregrupperna i för stor grad kan ha fokuserat på "vad som krävdes av dem" under sina besök. Många av dem verkar mena att bedömaregruppen i liten grad tog upp de problem som berör prefekterna. Att cirka hälften av dem tonar ner bedömaregruppernas rapporter till fördel för den samlade processens betydelse, kan ses både positivt och negativt. Negativt därför att man i liten grad verkar vara lyhörd för extern påverkan. Positivt därför att man på det sättet lägger vikt vid det kontinuerliga "kvalitetsarbetet" snarare än en mer "passiv" respons på externa initiativ.

Den kritiska hållningen till platsbesöken och bedömarrapporterna verkar emellertid inte ha resulterat i ett avvisande av kvalitetsarbetet. Av de intervjuade prefekterna svarar hela 21 av 24 att bedömningsprocessen har haft konkret *betydelse* för deras institutionen, men att förändringarna eller åtgärderna ofta har ansetts vara av marginell karaktär såsom justeringar och förbättringar av existerande aktiviteter.

Om effekterna

Det finns stora variationer mellan institutionerna beträffande vilken typ av effekter prefekterna betonar. Flest effekter märks när det gäller "ledning och styrning av kvalitetsarbetet" och "kompetensutveckling".

”Vi omorganiserade hela institutionen efter processen så det måste ju kallas effekt.”

”Vårt ledarutvecklingsprogram skapades som en konsekvens av bedömningsprocessen.”

Ett flertal prefekter hävdar att bedömningsprocessen har bidragit till att ge dem personligen mer översikt, att processerna har synliggjort problem och antytt strategier för det vidare utvecklingsarbetet. I linje med detta framhåller de också att bedömningsprocessen har bidragit till att öka deras reflektionsnivå, visserligen utan att detta i sig själv har givit någon större effekt för kvalitetsarbetet.

Inom områdena ”internationalisering” och ”jämslälldhet” redovisas minst effekter av arbetet så här långt. Orsaker till detta anges vara att internationalisering kostar pengar, och att dagens resurssituation är för ansträngd för att en utveckling inom detta område skall vara möjlig. Jämslälldhet är ett område som man kan se ändringar inom först på lång sikt, och även kortsiktig rekrytering av det önskade könet är svår både beroende på nedärvda traditioner på individnivå och brist på kvinnor och män inom vissa ämnesområden och discipliner.

Ett område som prefekterna tydligen har lagt ned mest energi på, men där man kanske inte fått ut resultat i förhållande till insatsen är ”intressent-samverkan”. Många understryker att de gärna hade önskat engagera studenterna i större utsträckning än de faktiskt har klarat. En del upplever identiska problem i förhållande till den egna personalen, och hävdar att begreppet ”kvalitet” kan vara blockerande för att få till stånd åtgärder och delaktighet. Det handlar enligt flera om att kunna konkretisera kvalitetsarbetet eftersom engagemanget inte anses vara något problem. I de få kommentarer som berör eventuella oavsiktliga effekter av bedömningsprocessen, framhålls det just att förväntningarna på kvalitetsarbetet vid enskilda institutioner också har varit höga, och att besvikelsen har lättare för att sprida sig när effekterna inte blev så radikala som man hade hoppats på.

Brett stöd och hög legitimitet för Högscoleverkets arbete med bedömningar

Högscoleverkets arbete med bedömningsprocessen verkar ha hög legitimitet och gott stöd. Den kritik som riktas mot bedömningarna är mer inriktad på detaljer i det nuvarande upplägget, och inte mot bedömningarna i sig

själva. På frågan om man upplever Högskoleverket som "kontrollant" anser prefekterna att lärosätenas interna uppföljning och styrning är mycket hårdare. En del intervjuade önskar faktiskt ännu mer inblandning, vägledning och assistans både från det egna lärosätet och från Högskoleverkets sida. Bedömningarna verkar därför i stor grad uppfattas som reella försök att utveckla och förbättra kvaliteten i högre utbildning.

Ökad synlighet för kvalitetsarbetet

Stensaker hävdar att granskningar på lärosätetsnivå tenderar att skapa en högre grad av centralisering och formalisering och att den genomförda studien delvis bekräftar detta. Att många prefekter upplever att förändringar inom "ledning och organisation av kvalitetsarbetet" genomförts kan just sägas vara en indikation på en ökat grad av centralisering och koordinering av verksamheten på lärosätena. Att många av dem dessutom hävdar att graden av "synlighet" har ökat i form av reviderade verksamhetsplaner, nyskrivna kvalitetsplaner, "listor" över prioriterade åtgärder, att man bygger upp infrastrukturer för att hantera kvalitetsarbetet kan vara en indikation på en ökad formaliseringsgrad. Sammantaget, menar Stensaker, ger detta en antydning om i vilken riktning förändrings- och utvecklingsarbetet rör sig – även om anpassningen i det enskilda fallet kan vara stor.

Kan dessa yttre kännetecken tänkas vara en fasad gentemot Högskoleverket? Det förefaller föga sannolikt av två orsaker: För det första förefaller verket i liten grad utgöra ett problem för prefekterna och deras institutioner. Frånvaron av både incitament och sanktioner är självfallet en medverkande orsak till det förtroende som verkar råda mellan Högskoleverket och lärosätena. Behovet av symboliska åtgärder förefaller därför vara ganska litet. För det andra är de effekter som prefekterna pekar på mycket trovärdiga – både om man värderar deras samlade bild av situationen på det enskilda lärosätet, och den respons som det enskilda lärosätet centralt tidigare har givit.

Stensaker menar avslutningsvis att de samlade intrycken från bedömningarna bekräftar att man är på rätt väg när det gäller kvalitetsarbetet i Sverige. För tillfället verkar dock mycket tid och energi gå åt till att få en "översikt" och ge "status" åt verksamheten. De effekter som kan identifieras finner man också inom de "enklare" förhållanden som man kan åtgärda, till exempel inom kompetensutveckling där personalens egenintresse är stort. Färre effekter finner man på områden som kräver betydligt mer "frivilliga"

insatser, till exempel att få med studenter i kvalitetsarbetet. Få institutioner verkar ha etablerat ett dokumenterat "kvalitetssystem" och robusta rutiner i sitt kvalitetsarbete. Detta är emellertid inte överraskande när man vet att det tog tre till fyra år innan formella system för kvalitetsarbetet blev etablerade i England.

Högskoleverkets kommentar

Kärnan i prefekternas kritik såsom den framkommer i Stensakers studie är att processen upplevdes något avlägsen från deras direkta situation. Man påpekar t.ex. att platsbesöket mer ägnades åt att verifiera fakta i självvärderingen och andra dokument än åt att bidra till utveckling av verksamheten, och att för mycket tid ägnades åt organisationsstruktur och central förvaltning. Här måste man komma ihåg att det primära syftet med platsbesöken är att grupperna just skall verifiera och fördjupa sin bild av respektive lärosätets kvalitetsarbete, för att på bästa sätt genom rapporten kunna bidra till en utveckling av verksamheten.

Många prefekter hävdar att de i liten utsträckning har haft nytta av den slutliga rapporten. Då, vilket rapporterna visar, många lärosätets kvalitetsarbete befinner sig i sin linda vad avser systematik i åtgärder etc. är det naturligt att fokus hamnar på lednings- och organisationsfrågor. Utgångspunkten är att bedömningen "skall avse kvalitetsarbetet för lärosätets hela verksamhet." Det blir då inte utrymme för direkta rekommendationer till enskilda institutioner.

Alla bedömningsaspekter riktar sig ju mot såväl ledningsnivå som institutionsnivå. Naturligtvis är det inte tillfredsställande att de berörda inte känner sig just berörda. Stensakers studie visar tydligt att det är angeläget att fundera på vad som skall fokuseras i nästa bedömningscykel.

Referenser

Högskoleverkets rapporter om kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor (1995:1 R)

Bilagor:

- Bilaga 1: Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete
- Bilaga 2: Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Borås (1996:16 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Uppsala universitet (1996:17 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Jönköping (1996: 19 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Karlstad (1996:20 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lärarhögskolan i Stockholm (1996:21 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid fem lärosäten (1997:1 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan Kristianstad (1997:3 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Örebro (1997:5R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan Dalarna (1997:6 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Operahögskolan (1997:7 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Karlskrona/Ronneby (1997:13R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Gävle/Sandviken (1997:15 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Mälardalens högskola (1997:20 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Danshögskolan (1997:21 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl. Musikhögskolan (1997:22 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lunds universitet (1997:23 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Halmstad (1997:24 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Kalmar (1997:25 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Mitthögskolan (1997:31 R)

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl. Konsthögskolan (1997: 35 R)

Skrifter från Höskoleverket rörande granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

1993 års högskolereform. Vad blev det av den? Sju vittnesmål efter tre år (1996:6 S)

Quality Assessment. The Australian Experiment (1996:7 S)

Quality assurance as a support for processes of innovation – The Swedish model in a comparative perspective. (1997:1 S)

Kvalitets- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor. Föredrag vid en konferens i Uppsala 9–10 januari 1997 (1997:4 S)

Prefekter om effekter – En studie av auditprocesser i Sverige (1997:6 S)

Högskoleverkets rapportserie

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

Bilagor:

- Bilaga 1: Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete
- Bilaga 2: Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor

Högskoleverkets rapportserie 1995:1 R

Grundskollärautbildningen 1995

Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R

Examensrättsprövning – Utbildning i biodynamisk odling

Högskoleverkets rapportserie 1996:2 R

Tillsynsrapport – Avgiftsfri utbildning

Högskoleverkets rapportserie 1996:3 R

Examensrättsprövning – Konstnärlig kandidat- och magisterexamen

Högskoleverkets rapportserie 1996:4 R

Examensrättsprövning – Kyrkomusikalisk utbildning vid Sköndalsinstitutet

Högskoleverkets rapportserie 1996:5 R

Kvalitetsarbete vid universitet och högskola

Högskoleverkets rapportserie 1996:6 R

Värutbildningar i högskolan – En utvärdering

Högskoleverkets rapportserie 1996:7 R

Årsrapport för universitet och högskolor 1994/95

Högskoleverkets rapportserie 1996:8 R

Forskarutbildningen inom det språkvetenskapliga området – En utvärdering

Högskoleverkets rapportserie 1996:9 R

The National Quality Audit of Higher Education in Sweden

Högskoleverkets rapportserie 1996:10 R

Avgiftsbelagd utbildning i privat regi – En utredning

Högskoleverkets rapportserie 1996:11 R

Kriterier för benämningen universitet – En utredning

Högskoleverkets rapportserie 1996:12 R

Kvinnor och män i högskolan. Från gymnasium till forskarutbildning

Högskoleverkets rapportserie 1996:13 R

Swedish Universities & University Colleges 1994/95 – Short Version of Annual Report

Högskoleverkets rapportserie 1996:14 R

Examensrättsprövning – Teologisk utbildning vid frikyrkliga seminarier och vid Umeå universitet

Högskoleverkets rapportserie 1996:15 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Borås

Högskoleverkets rapportserie 1996:16 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Uppsala universitet

Högskoleverkets rapportserie 1996:17 R

Examensrättsprövning – Uppföljning av teologisk utbildning

Högskoleverkets rapportserie 1996:18 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Jönköping

Högskoleverkets rapportserie 1996:19 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Karlstad

Högskoleverkets rapportserie 1996:20 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lärarhögskolan i Stockholm

Högskoleverkets rapportserie 1996:21 R

Högskoleprovet – Genom elva forskares ögon

Högskoleverkets rapportserie 1996:22 R

Högskola på Gotland

Högskoleverkets rapportserie 1996:23 R

Rätt att inrätta professurer – Högskoleverkets prövning av Högskolan i Kalmar, Karlstad, Växjö, Örebro samt Mitthögskolan och Mälardalens högskola

Högskoleverkets rapportserie 1996:24 R

Årsrapport för universitet & högskolor 1994/95 – Kortversion

Högskoleverkets rapportserie 1996:25 R

Förslag till meritvärdering vid urval på betyg – Högskoleverkets förslag till meritvärdering av nya och gamla gymnasiebetyg m.m.

Högskoleverkets rapportserie 1996:26 R

Redovisning vid universitet och högskolor – Rapport till regeringen

Högskoleverkets rapportserie 1996:27 R

Quality Audit of Uppsala University

Högskoleverkets rapportserie 1996:28 R

Tillsynsrapport – Förfarande med inaktiva doktorander

Högskoleverkets rapportserie 1996:29 R

Examensrättsprövning – Prövning av medieutbildningen vid Mediehögskolan i Uppsala

Högskoleverkets rapportserie 1996:30 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid fem lärosäten

Högskoleverkets rapportserie 1997:1 R

Högskoleutbildningar inom vård och omsorg – En utredning

Högskoleverkets rapportserie 1997:2 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Kristianstad

Högskoleverkets rapportserie 1997:3 R

Examensrättsprövning – Lärarytelseutbildning vid högskolorna i Borås och Halmstad

Högskoleverkets rapportserie 1997:4 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Örebro

Högskoleverkets rapportserie 1997:5 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan Dalarna

Högskoleverkets rapportserie 1997:6 R

Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Operahögskolan i Stockholm

Högskoleverkets rapportserie 1997:7 R

Kvalitet och förändring

Högskoleverkets rapportserie 1997:8 R

Rekryteringsmål för kvinnliga professorer – ett regeringsuppdrag

Högskoleverkets rapportserie 1997:9 R

Examensrättsprövning – Utbildningar vid Södertörns högskola

Högskoleverkets rapportserie 1997:10 R

Examensrättsprövning – Grundskolläroexamen vid Högskolan i Falun/Borlänge, Högskolan i Jönköping och Högskolan i Kristianstad

Högskoleverkets rapportserie 1997:11 R

- Examensrättsprövning – Utbildningar vid Företagsekonomiska Institutet, Stockholms Musikpedagogiska Institut och Högskolan i Gävle/Sandviken
Högskoleverkets rapportserie 1997:12 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Karlskrona/Ronneby
Högskoleverkets rapportserie 1997:13 R
- Examensrättsprövning – Utbildning i pedagogiskt drama vid tre folkhögskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:14 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Gävle/Sandviken
Högskoleverkets rapportserie 1997:15 R
- Poänggivande uppdragsutbildning i högskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:16 R
- Årsrapport för universitet & högskolor 1995/96
Högskoleverkets rapportserie 1997:17 R
- Swedish Universities & University Colleges 1995/96 – Short Version of Annual Report
Högskoleverkets rapportserie 1997:18 R
- Årsrapport för universitet och högskolor 1995/96 – Kortversion
Högskoleverkets rapportserie 1997:19 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Mälardalens högskola
Högskoleverkets rapportserie 1997:20 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Danshögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:21 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungliga Musikhögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:22 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Lunds universitet
Högskoleverkets rapportserie 1997:23 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Halmstad
Högskoleverkets rapportserie 1997:24 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Högskolan i Kalmar
Högskoleverkets rapportserie 1997:25 R
- Kandidat- och magisterexamen vid Kungliga Musikhögskolan – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:26 R
- Uppföljning av resurstilldningssystemet för grundläggande högskoleutbildning – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1997:27 R
- Bilateralt forskningssamarbete med Östeuropa – ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1997:28 R
- Läkarutbildningen i Sverige – hur bra är den?
Bilagor:
 - Självvärderingar och extern bedömning
 - Vad säger studenterna om läkarutbildningen?
 - Vad säger AT-läkare, handledare och examinators om läkarutbildningen?
Högskoleverkets rapportserie 1997:29 R
- Apotekarutbildningen vid ytterligare en högskola? – Ett regeringsuppdrag
Högskoleverkets rapportserie 1997:30 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Mitthögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:31 R
- Gymnasieläraryxamen vid Högskolan Dalarna, Luleå tekniska universitet och Mitthögskolan – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:32 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor
Bilagor:
 - Vägledning för lärosäten vid bedömning av kvalitetsarbete
 - Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:33 R
- Konstnärlig högskoleexamen i konst och design vid fem hantverksskolor – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:34 R
- Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Kungl. Konsthögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:35 R
- Examensmål för lärarexamina
Högskoleverkets rapportserie 1997:36 R
- Rätt att inrätta professorer – Högskoleverkets prövning av Högskolan i Halmstad, Högskolan i Karlskrona/Ronneby, Högskolan i Örebro, Idrotthögskolan samt Mitthögskolan
Högskoleverkets rapportserie 1997:37 R
- Magisterexamensprövning vid elva högskolor – Examensrättsprövning
Högskoleverkets rapportserie 1997:38 R
- Examinationen i högskolan – Slutrapport från Högskoleverkets examinationsprojekt
Högskoleverkets rapportserie 1997:39 R
- Tillväxt och växtvärk – Uppföljning av magisterexamensrätt på medelstora högskolor
Högskoleverkets rapportserie 1997:40 R