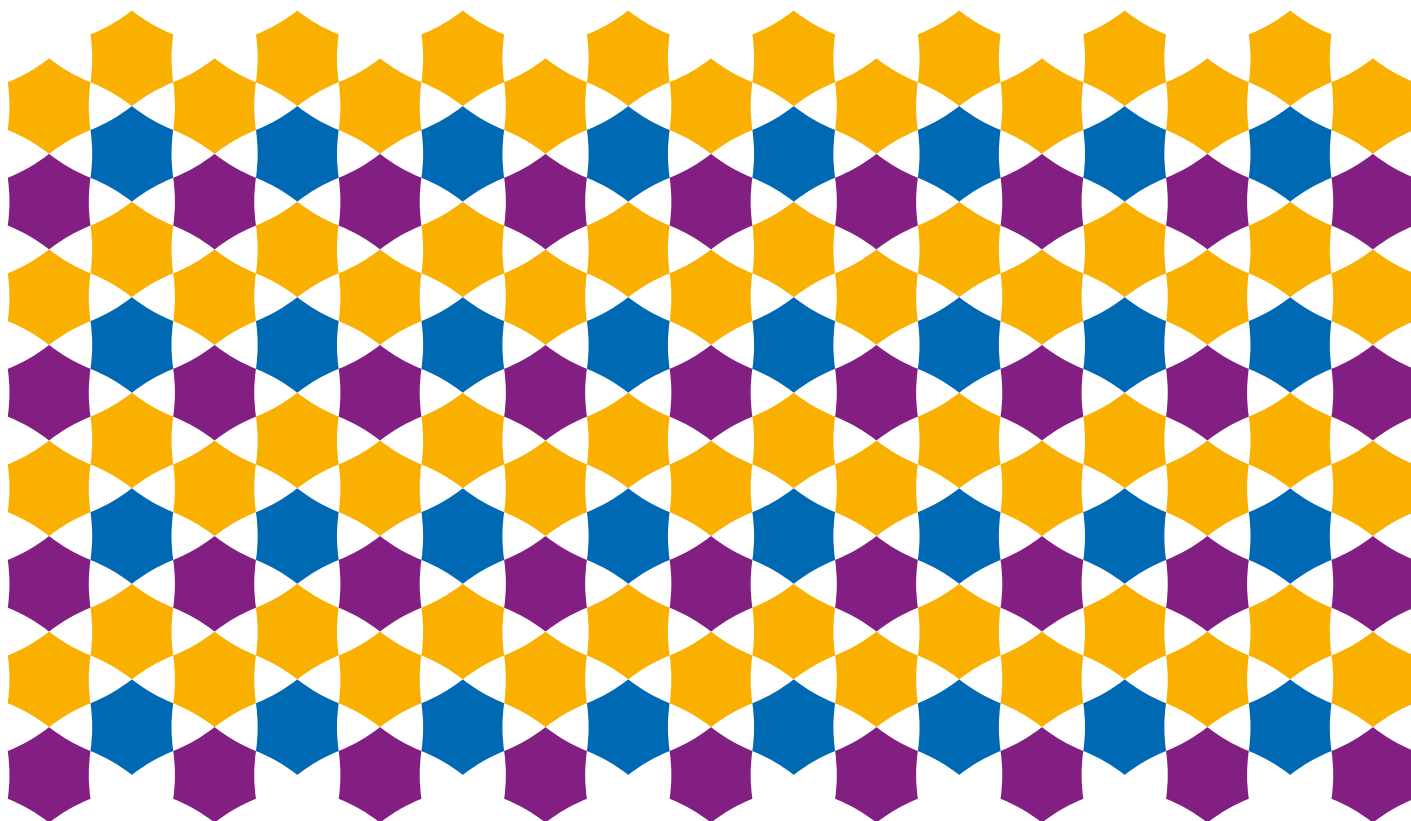


Utbildningsutvärderingarnas effekter

En genomgång av effekterna av det nationella
utvärderingssystemet 2011–2014



Rapport 2015:21

Utbildningsutvärderingarnas effekter

– En genomgång av effekterna av det nationella utvärderingssystemet 2011–2014

Utgiven av Universitetskanslersämbetet 2015

Författare: Henrik Holmquist, Carl Sundström, Gun Eriksson, Charlotte Ejsing

Grafisk form: AB Typoform

Universitetskanslersämbetet • Löjtnantsgatan 21 • Box 7703, 103 95 Stockholm
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post registrator@uka.se • www.uka.se

Innehåll

Sammanfattning	4
Inledning	6
Rapportens struktur	6
Bakgrund och förutsättningar: kort om systemen för utvärdering och uppföljning ...	7
Syfte och avgränsningar	8
Underlag	8
Om effektanalyser	12
Vad är en effekt?	12
Utvärderingseffekter	12
Kan effekterna förklaras av utvärderingarna?	14
Utvärderingarnas kvalitetsdrivande effekter	17
Direkta effekter	18
Övergripande effekter	29
Intern samverkan	31
Extern samverkan	34
Sammanfattning av övergripande effekter	34
Diskussion och reflektion	35
Olika systems syften och ansatser	37
Avslutande diskussion: kontroll vs utveckling eller kontroll och utveckling?	42
Reflektioner inför framtiden	44

Sammanfattning

Under 2014 avslutade Universitetskanslersämbetet (UKÄ) utvärderingsdelen av det regeringsuppdrag som Högskoleverket en gång påbörjade. Uppdraget innebär att under en fyraårscykel (2011–2014) utvärdera utbildningar som leder till examen på grundnivå och avancerad nivå. Ett antal uppföljningar av de som fått omdömet bristande kvalitet återstår i nuläget. Samtliga uppföljningar beräknas vara klara under våren 2016.

Syftet med denna studie är att sammanställa och diskutera de effekter som dessa kvalitetsutvärderingar har haft på utbildningsverksamheten vid de berörda lärosätena. För att göra detta har ett antal interna och externa underlag använts.

Genomgången av underlagen visar att utvärderingssystemet har haft kvalitetsdrivande effekter på olika nivåer. Dels kan effekter urskiljas i form av åtgärder som direkt berör de utvärderade utbildningarnas upplägg och genomförande, och dels återfinns effekter av mer övergripande karaktär. Som övergripande effekt kan exempelvis nämnas den generella genomlysning av utbildningarna som har genomförts på lärosätena, som en följd av ett ökat fokus på kvalitetsarbete. Genomgången av utbildningsutbudet har även inneburit ökad samverkan mellan olika utbildningar inom ett och samma lärosäte. En annan övergripande effekt av utvärderingarna är en ökad kunskap om och fokusering på högskoleförordningens examensmål på lärosätena.

Utvärderingarna har fått en stor mängd direkta effekter på utbildningarna. Tydligast och mest konkreta är effekterna på de utbildningar som i utvärderingarna bedömdes ha bristande kvalitet. Det viktigaste bedömningsunderlaget i utvärderingarna var studenternas självständiga arbeten (examensarbetena). En stor mängd av de olika åtgärderna för att komma till rätta med bristerna inom utbildningen handlar därför om att på olika sätt höja kvaliteten i de självständiga arbetena. Betraktas hela processen med de självständiga arbetena från start till genomförande framkommer det att lärosätena först försökt begränsa möjligheten för studenter med otillräckliga förkunskaper att påbörja examensarbetskursen. Detta har bland annat skett genom att ställa olika former av krav kring exempelvis vilka kurser som ska ha genomgått innan kursstart. Dessutom har krav ställts vad gäller vilka ämnen som kan behandlas i det självständiga arbetet. Detta senare förfarande kan möjligen missgynna bredden i utbildningen i stort. Därefter, när studenterna väl har påbörjat de självständiga arbetena, har de utbildningsansvariga på lärosätet försökt att på olika sätt ge tydligare instruktioner och riktlinjer, bättre handledning men också att avslutningsvis skärpa kraven vid examinationen av arbetena.

Genomgången visar som nämnts att lärosätena på ett mer övergripande plan både har gjort omstruktureringar av sina utbildningar och satt igång kvalitetsutvecklande processer ämnade för hela lärosätet. Utbildningar har gjorts om, utbildningsplaner och kursplaner har reviderats och nya kurser har införts. Kurslitteraturlistor har reviderats och teori och metodmoment

har på olika sätt stärkts vilket stärker vetenskapligheten. Vissa direkta färdighetsmoment har stärkts såsom exempelvis att det har införts fler inlämningsuppgifter, skrivövningar, labbrapporter och PM-uppgifter.

Det har även skett vissa förändringar avseende lärarresursen såsom omorganisering av hur lärarna används och särskilda krav på kompetens på de som handleder och examinerar de självständiga arbetena. Viss kompetensutveckling av lärare har också skett. De utbildningsansvariga på lärosätet har på olika sätt också satsat på att förbättra informationen till studenterna genom handböcker och riktlinjer. Kraven på förkunskaper har höjts och diagnostiska tester har införts.

Det ökade fokuserandet på de självständiga arbetena kan dock i vissa fall ha inneburit att resurser har tagits från andra delar av utbildningarna, som i en del områden kan anses vara viktigare. Inte minst kan vissa praktiska moment ha fått stå tillbaka. Utvärderingarnas fokus påverkar alltså lärosätenas åtgärder och inriktning. Lärare måste också använda mycket tid till utvärderingarna. Tid som istället skulle kunna ha använts till andra kvalitetshöjande åtgärder.

I denna rapport görs också en jämförelse mellan utvärderingssystemet 2011–2014 och det utvärderingssystem som tillämpades 2001–2006. En skillnad återfinns redan i syftet med de båda systemen. Syftet med systemet 2001–2006 var att bidra till institutionens eller motsvarandes egen kvalitetsutveckling, att granska om utbildningarna svarar mot mål och bestämmelser i högskolelagen och högskoleförordningen samt att förse avnämare såsom exempelvis potentiella studenter med information om utbildningen. Det äldre utvärderingssystemet hade ett fokus på förutsättningar och processer emedan systemet 2011–2014 däremot i första hand skulle fokusera på utbildningens resultat. Resultaten mäts genom att bedöma om utbildningen leder till att studenten uppnår målen i examensbeskrivningarna. Myndigheten hade dock i bägge systemen en möjlighet att ifrågasätta och återkalla examensrätter.

En tydlig skillnad är att systemet 2001–2006 bidrog till att förstärka studentinflytandet och kursvärderingarnas betydelse, något som inte var fallet vad avser systemet 2011–2014. Systemet 2001–2006 bidrog sannolikt också i högre utsträckning än det senare till att fler lärare anställdes. En viktig skillnad är givetvis att systematiska granskningar av examensarbeten aldrig förekom i det äldre systemet. Den främsta likheten mellan de bägge systemen är att de bidragit till generella översyner av utbildningarna och förstärkt kvalitetsarbete. Förändringar av kurslitteraturen och förstärkning av metodundervisningen är andra likheter.

I avsnittet *Diskussion och reflektion* kommer begreppen kontroll och utveckling att problematiseras. Dessa begrepp ställs inte sällan som motpoler till varandra. Denna rapport visar dock att även om de olika utvärderingssystemen har gett delvis olika effekter så kan de bägge karaktäriseras som utvecklande. Rapporten avslutas med ett antal reflektioner inför framtiden.

Inledning

Under 2014 avslutade Universitetskanslersämbetet (UKÄ) det regeringsuppdrag som Högskoleverket en gång påbörjade och som innebar att under en fyraårscykel (2011–2014) utvärdera utbildningar som leder till examen på grundnivå och avancerad nivå. Under fyraårscykeln har totalt 2088 utbildningar granskats. Inriktningen för det system för utvärderingar som tillämpats har varit att mäta utbildningarnas resultat på ett sätt som gjort systemet unikt i sin ansats och form men också till viss del kontroversiellt i sitt utfall. Ansatsen och formen, att bedöma måluppfyllelse genom systematisk granskning av självständiga arbeten, har troligtvis aldrig genomförts på nationell nivå i något annat land.¹

När perioden av utvärderingar enligt detta tillvägagångssätt nu är avslutad finns det anledning att summera hur detta sätt att bedriva utvärdering har fungerat. I denna rapport kartläggs och diskuteras vad som framkommit om de eventuella kvalitetsdrivande effekter som utvärderingarna har haft på utbildningsverksamheten vid de svenska universiteten och högskolorna. En jämförelse görs också med det nationella utvärderingssystem som tillämpades under åren 2001–2006 och vad som är känt om effekterna av detta system.² Föreliggande rapport är ett led i ämbetets löpande reflektion över sin egen verksamhet och ett bidrag till den pågående diskussionen, även internationellt, kring hur utvärderingar av högre utbildning bör utformas.³

Rapportens struktur

Genomgången av de kartlagda effekterna finns i avsnittet *Utvärderingarnas kvalitetsdrivande effekter*. Före den genomgången presenteras i korthet systemet för utvärderingar, rapportens syfte och underlagen för kartläggningen. Dessutom presenteras i korthet vissa teoretiska utgångspunkter för studien i form av definitioner, modeller och antaganden. Sist i rapporten återanknyts till dessa teoretiska utgångspunkter i en diskussion om implikationerna av de kartlagda effekterna för synen på olika utvärderingssystemansatser. Den diskussionen inkluderar jämförelsen med tidigare utvärderingssystem.

1. Andra exempel på motsvarande tillvägagångssätt har åtminstone hittills inte framkommit inom de internationella nätverk där UKÄ ingår. Intresse för liknande ansatser finns emellertid, se bl.a. *Dimensions of quality*, Graham Gibbs, The Higher Education Academy, 2010, s. 48

2. Det fanns också ett utvärderingssystem 2007–2008, men det avslutades i förtid.

3. Effektstudier av utvärderingssystem inom högre utbildning är ovanliga, även ur ett internationellt perspektiv. Se professor Jon Haakstad i ett "paper" till European Quality Assurance Forum i november 2014, Barcelona. Haakstad är senior rådgivare på NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) i Norge. www.eua.be/Libraries/EQAF_2014/IVa_1_Haakstad.sflb.ash

Bakgrund och förutsättningar: kort om systemen för utvärdering och uppföljning

I enlighet med uppdraget från regeringen har utvärderingarna haft sitt fokus på utbildningarnas resultat, där mätningen av resultat har gällt hur väl utbildningarna uppfyller kraven när det gäller för verksamheten styrande lagar och förordningar, dvs. högskolelagen och i examensbeskrivningarna i de förordningar som ansluter till lagen.⁴

Utvärderingsobjekten har varit utbildningar som leder till kandidat-, magister- och masterexamen samt yrkesexamina. Inom ramen för en utvärdering har utbildningar inom ett huvudområde granskats tillsammans med utbildningar inom närliggande huvudområden. Indelningen av huvudområdena har skett efter avstämning med lärosätena.

Granskningarna har gjorts av bedömargrupper bestående av ämnesexperter, studenter och arbetslivsföreträdare. Underlag för bedömningen har varit studenternas självständiga arbeten, lärosätenas självvärderingar och intervjuer med studenter samt intervjuer med representanter för utbildningarna som komplement till självvärderingen. Det viktigaste underlaget har varit de självständiga arbetena. Detta då det självständiga arbetet enligt förarbetena⁵ anses vara en syftes av det lärande en student har med sig från kurserna som föregår arbetet. Dessutom stipuleras att dessa ska finnas i samtliga utbildningar vilket möjliggör att de självständiga arbetena kan användas systematiskt som bedömningsunderlag.

Utvärderingarna har resulterat i ett samlat omdöme på en tregradig skala: mycket hög kvalitet, hög kvalitet eller bristande kvalitet. Omdömet mycket hög kvalitet har renderat extra resurser till lärosätet från regeringen. Vid omdömet bristande kvalitet har UKÄ följt upp utbildningens kvalitet efter ett år. I denna uppföljning ska lärosätet ha redovisat vilka åtgärder som har vidtagits för att avhjälpa bristerna i den aktuella utbildningen. Om uppföljningen sedan har påvisat att bristerna har åtgärdats tilldelas utbildningen det samlade omdömet hög kvalitet. Om inte fattar Universitetskanslersämbetet beslut om att återkalla ett lärosätes examenstillstånd för utbildningen.

I och med att det sista beslutet för en utvärdering togs i oktober 2014 kommer uppföljningar att pågå fram till våren 2016.⁶

4. *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*, Proposition 2009/10:139.

5. *Ny värld – ny högskola*. Proposition 2004/05:162, s. 102.

6. Universitetskanslersämbetets utvärderingar delades av praktiska skäl upp i sex olika omgångar. Det har delvis berott på att ämnesmässigt närliggande huvudområden utvärderats vid ungefär samma tidpunkt. Detta bland annat för att underlätta samordning och kalibrering, både på UKÄ (och tidigare HSV) och på lärosätena. Omgångarna har dock gått omlott då vissa utvärderingsprojekt är betydligt större än andra och därför tar mer tid. Omgång 1 innehöll flera av de stora samhällsvetenskapliga utbildningarna, framförallt företagsekonomi, statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi. Omgång 2 innehöll framförallt ett antal yrkesinriktade vårdutbildningar. Omgång 3 innehöll framförallt språk. Omgång 4 dominerades av ingenjörutbildningar och naturvetenskapliga utbildningar. I omgång 5 blandades humanistiska områden med yrkesinriktade vårdutbildningar. Omgång 6 var en blandning av flera olika typer av områden. Här följer en länk med exakt förteckning av de olika omgångarna <http://www.uka.se/utbildningskvalitet/tidplanforutvarderingarna.4.782a298813a88dd0dad800010707.html>

Syfte och avgränsningar

I denna studie sammanställs och diskuteras de effekter som utvärderingarna har haft på utbildningsverksamheten vid de berörda lärosätena. Studien kan vara av vikt för en diskussion om styrkor och svagheter med det utvärderings-system som gällde under perioden 2011–2014 men också, inte minst, för att samla erfarenheter inför framtiden och utformningen av nya utvärderings-system. Rapporten kan även tjäna som underlag vid en diskussion om förväntade effekter och resultat av olika utvärderingsansatser och inriktningar gällande högre utbildning.

Ambitionen har varit att utifrån olika interna och externa underlag sammanställa vilka effekter som hittills går att utskilja för utbildningsverksamheten vid de olika lärosätena. I studien diskuteras också eventuella förklaringar till effekterna, samt hur de förhåller sig till utvärderingsteori och -modeller. Diskussionen aspirerar inte på att vara uttömmande, utan snarare på att aktualisera intressanta frågor för framtiden om utvärderingars betydelse, syften, genomförande och effekter.

Underlag

Få externa underlag om utvärderingssystemet och dess effekter finns tillgängliga i dagsläget. Det som finns skrivet om systemet är i huvudsak inriktat på modellens teoretiska underbyggnad eller utvärderingsprocessen och i mindre grad på effekterna av systemet, det gäller exempelvis artikeln av Lena Lindgren i Statsvetenskaplig tidskrift, 2012/3⁷, och en studie gjord vid Uppsala universitet i samverkan med Sveriges universitet- och högskoleförbund (SUHF). SUHF genomförde dock 2012 en enkät till landets kvalitetssamordnare eller motsvarande.⁸ En viktig ytterligare extern studie finns emellertid, och det är de undersökningar av effekterna av utvärderingarna som Riksdagens utbildningsutskott låtit det danska forskningsinstitutet Dansk Center for Forskningsanalyse (CFA) göra.⁹ I undersökningen av effekterna är vi, givet de fåtal externa studier som gjorts, i stor utsträckning hänvisade till interna underlag, det vill säga underlag sammanställda av UKÄ, för uppföljning av systemet.

I det följande redovisas de underlag som ingått i studien.

Genomgång av uppföljningsyttrandena och åtgärdsredovisningarna:

När en utbildning av UKÄ får omdömet bristande kvalitet måste lärosätet, om det inte väljer att lägga ned utbildningen, åtgärda bristerna. Uppföljning sker ett år efter utvärderingen. Centralt i denna uppföljning är de åtgärdsredovisningar som lärosätena skickar in till UKÄ. I dessa förväntas lärosätet

7. Lena Lindgren, Statsvetenskaplig tidskrift, 2012/3, *En utvärderare om Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014*.

8. Studierna från SUHF var en del i ett större projekt som SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor genomförde. En del var Uppsala universitets delrapport (bilaga 9) av Annika Lundmark, Maivor Sjölund, oktober 2012 *Håller utvärderingsmetoden tillräcklig kvalitet*. Denna studies empiriska underlag var fallstudier från ett antal huvudområden vid Uppsala universitet samt intervjuer med utredare på Högskoleverket (Bilaga 9). I en annan delstudie *Kvalitetssamordnares syn på det nationella utvärderingssystemet för högre utbildning – nu och i framtiden* (bilaga 10), skickades en enkät ut till kvalitetssamordnarna/motsvarande. Åsa Kettis på Uppsala universitet står som författare till bilagan.

9. *Autonomi och kvalitet – ett uppföljningsprojekt om implementering och effekter av två högskolereformer i Sverige*, Rapporter från Riksdagen 2013/14:RFR:21-22 och 2014/2015 RFR:5-7. Rapporten är utförd av Dansk center for Forskningsanalyse vid Aarhus universitet (CFA).

att för vart och ett av examensmålen göra en analys av orsakerna bakom bristerna och därefter redovisa vilka åtgärder som vidtagits för att komma till rätta med dem. En bedömargrupp, som i flertalet fall består av sakkunniga från bedömargruppen vid utvärderingen, granskar åtgärdsredovisningen. De gör sedan en bedömning av om lärosätets analyser är genomtänkta och relevanta, samt om de åtgärder som lärosätet vidtagit är rimliga och ändamålsenliga. Bedömargruppen skriver därefter ett uppföljningsyttrande. Som en delstudie i denna undersökning har samtliga bedömargruppers uppföljningsyttranden för generella kandidat-, magister- och masterexamina gåtts igenom, från och med de uppföljningar som påbörjades i juni 2013, dvs. från utvärderingsomgång 2, och som publicerades fram till 1 mars 2015, vilket är totalt 60 yttranden.¹⁰ Syftet har varit att utifrån detta urval fastställa vilka åtgärder som har varit vanligast förekommande.

Dåvarande Högskoleverket gjorde i samband med uppföljningarna av utvärderingarna i omgång 1 en genomgång av samtliga åtgärdsredovisningar som lärosätena inkommit med avseende generella examina.¹¹ Den genomgången kommer att inkluderas i denna rapport.

Den metod som används i de bägge delstudierna är att sammanställa vilka åtgärder som vidtagits för vart och ett av examensmålen. I den ena används alltså bedömargruppernas uppföljningsyttranden som underlag och i den andra lärosätenas åtgärdsredovisningar. Mindre skillnader mellan de båda studierna vad det gäller kategoriseringen av åtgärderna förekommer, men det påverkar inte resultatet nämnvärt och analysen av åtgärdsredovisningarna presenteras därför tillsammans med motsvarande analys för uppföljningsyttrandena i denna rapport. En generell skillnad mellan de bägge underlagen är att åtgärdsredovisningarna är mer omfattande emedan bedömargruppernas yttranden är mer kortfattade.

Det är ganska vanligt att lärosätena redovisar samma eller liknande åtgärder för flera olika examensmål. I denna studie har dessa åtgärder tagits i beaktande samtliga gånger de förekommer för att komma till rätta med olika brister i de olika examensmålen. Eftersom det är effekten på examensmålen som mäts ger det en viss uppfattning om omfattningen av en åtgärd. Syftet med denna metod är att tydliggöra när en åtgärd har haft verkan på flera mål. De åtgärder som i störst utsträckning har tillämpats på flera olika mål kommer sedan att redovisas i den löpande texten i rapporten. Det finns dock inte i denna studie utrymme att ytterligare bryta ned åtgärder mot mål och analysera vilka åtgärder som är vanligast på vilket examensmål. Studien rymmer inte heller möjligheten att ta hänsyn till åtgärdernas olika omfattning i sig.

10. Av dessa var 41 st på kandidatnivå, 8 st på magisternivå och 11 st på masternivå. Yrkesexamina ingår alltså inte i genomgången. Anledningen till denna avgränsning är att inte tillräckligt många av yrkesutbildningarna var klara i samband med genomgången för att det ska kunna ge en representativ bild. Vad avser yrkesexamina finns det mångdmässigt en viss dominans av de många ingenjörsutbildningarna och de många olika specialistsjuksköterskeutbildningarna, vilka i så fall skulle behöva ingå i en sådan studie för att det skulle kunna gå att uttala sig generellt om yrkesutbildningarna. Uppföljningarna var i samband med genomgången av underlagen inte färdiga och uppföljningarna för specialistsjuksköterskorna beräknas vara klara under våren 2016. De utvärderingsprojekt som ingår i genomgången av yttranden är därför de generella examina inom: arabiska, biologi, engelska, farmaci, folkhälsovetenskap, fysik, grekiska, kemi, kostvetenskap, litteraturvetenskap, läkemedelsanvändning, matematik, meteorologi, miljö och hälsoskydd, miljö kemi, miljövetenskap, molekylärbiologi nutrition, nygrekiska, offentlig rätt, optometri, retorik, samiska, statistik, svenska, strategiskt ledarskap, tyska.

11. Totalt rör sig detta om 96 antal åtgärdsredovisningar, 52 st på kandidatnivån, 35 st på magister och 9 st på masternivån.

Förstärkning av antalet lärare vid en utbildning noteras exempelvis som en åtgärd och det tas således inte hänsyn till hur många lärare som har rekryterats. Ett ytterligare exempel är att revidering av kurslitteratur noteras som en åtgärd oberoende av exempelvis hur många böcker som bytts ut.

Sammanfattningsvis har syftet med dessa två delstudier varit att få en övergripande bild av vilka åtgärder som lärosätena har angett för de olika bristande målen och på så sätt få en bild av vilka effekter utvärderingarna har haft.

UKÄ:s Intervjuer med kontaktpersoner: Utbildningar som får omdömet hög eller mycket hög kvalitet i UKÄ:s kvalitetsutvärderingar genomgår inte någon uppföljningsprocess. UKÄ har därför begränsad kunskap om vilka åtgärder dessa utbildningar har vidtagit som en följd av utvärderingarna, om några alls. För att ta reda på detta har telefonintervjuer genomförts under våren 2015 med kontaktpersoner vid ett urval bestående av 20 utbildningar som erhöll omdömet hög eller mycket hög kvalitet. Urvalet skapades så att det fanns en spridning mellan större och mindre lärosäten samt att varierande typer av huvudområden inkluderades. Gemensamt för samtliga intervjuade kontaktpersoner var att de alla haft en aktiv roll i utvärderingen och vid framtagandet av självvärderingen. Merparten av dem var vid tillfället för utvärderingen och den senare intervjun studierektorer, programansvariga eller ämnesansvariga. Denna delstudie kommer i rapporten att benämnas "intervjuer med kontaktpersoner".

Enkät till bedömarna: Under utvärderingscykeln har UKÄ löpande skickat ut enkäter till de bedömare som deltagit i utvärderingen i syfte att få deras synpunkter på utvärderingsprocessen men också för att ge bedömarna möjlighet att ge förslag på förbättringar. I den sista av dessa bedömarenkäter, för utvärderingsomgångarna 5 och 6, inkluderades frågor om huruvida bedömarna ansåg att utvärderingarna haft kvalitetsdrivande effekter. Svarsfrekvensen var 75 procent. Frågorna kring detta ställdes till bedömarna "i egenskap av lärare eller utbildningsledare". Frågorna delades upp i två delfrågor. Den ena innebar att bedömarna bedömde effekterna inom den egna disciplinen i ett nationellt perspektiv och den andra frågan rörde hur de bedömde effekterna för den specifika utbildning där de själva är verksamma. I anslutning till frågorna fanns en möjlighet att kommentera på vilket sätt utvärderingarna varit kvalitetsdrivande alternativt inte kvalitetsdrivande. I fortsättningen kallas denna studie "bedömarenkäten".

Skriftliga frågor till studentkårerna: Ett antal frågor skickades ut till samtliga studentkårer i Sverige. E-postadresser erhöles från Sveriges förenade studentkårer (SFS), som också har varit med och samrått kring frågornas utformning. Ett syfte var att få en bild av vilken kunskap olika nyckelpersoner på studentkårerna har om utvärderingarna och hur pass involverade kårerna har varit i utvärderingarna. Det främsta syftet var dock att få en bild av vilka effekter studentkårerna anser att utvärderingarna har fått. Av de 60 kårer som tillfrågats inkom svar från 20 stycken. Det är alltså få svar men de bidrar ändå till helhetsbilden. Bland de studentkårer som svarade finns en viss övervikt för mindre kårer som främst representerar studenter på yrkesinriktade utbildningar.

Riksdagens utbildningsutskotts studie: Utbildningsutskottet har låtit genomföra en omfattande studie som redovisas i rapporten *Autonomi och kvalitet – ett uppföljningsprojekt om implementering och effekter av två högskolereformer i Sverige*. Studierna har genomförts av Dansk center för Forskningsanalys (CFA) vid Aarhus universitet. Studierna syftar till att utvärdera de två reformerna, autonomireformen och kvalitetsreformen, där den senare handlar om utvärderingssystemet och därför är av intresse också för denna studie. Den danska studien har publicerats i fyra olika delrapporter. Delredovisning 2 av dessa är en intervjuundersökning i vilken ledningen på 26 olika lärosäten intervjuades (i fortsättningen kallad "CFA:s intervjustudie"). Delstudie 3 är en enkätstudie med frågor som riktar sig till de studieansvariga vid ett stort antal olika utbildningar. Enkäten skickades till 893 unika respondenter och hade en svarsfrekvens på drygt 50 % på generella examina och drygt 40 % på yrkesexamina (i fortsättningen kallad "CFA:s enkätstudie"). Delstudie 4 är en fallstudiebaserad undersökning där forskarna på CFA har genomfört intervjuer med olika aktörer på nio utbildningar och fördjupat sig i deras erfarenheter av reformernas implementering och effekter lokalt (i fortsättningen kallad "CFA:s fallstudie"). Studierna i föreliggande rapport kommer att relateras till det som framkommit i CFA:s delstudier. Avsikten i denna rapport är dock inte att göra fullödiga referat av CFA:s studier utan snarare att förstärka och komplettera det övriga underlaget. Läsaren rekommenderas därför också att läsa CFA:s studier separat.

Sveriges universitets- och högskoleförbunds (SUHF) enkät till kvalitets-samordnare: SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor genomförde 2012 en enkät till landets kvalitetssamordnare/motsvarande. Kvalitetssamordnaren är en på lärosätet centralt placerad kontaktperson för UKÄ vid utvärderingarna, och är oftast en tjänsteman i den centrala förvaltningen, men det finns även ett antal prorektorerna som har denna funktion. Dessa personer har en god överblick över utvärderingarnas verkningar för hela lärosätet. Enkäten skickades ut under perioden juni–september 2012 och besvarades av 22 personer. Vid denna tidpunkt hade ingen utvärdering genomgått samtliga studier, alltså även den avslutande delen med uppföljningar av utbildningar med bristande kvalitet. Denna studie kommer fortsättningsvis att refereras till som SUHF:s enkätundersökning.

Sammantaget kommer dessa underlag ge en god bild av systemets effekter.

Om effektanalyser

Vad är en effekt?

Ekonomistyrningsverkets definition av effekt är ”en förändring som inträffat som en följd av en vidtagen åtgärd och som annars inte skulle ha inträffat”. Effekter kan ibland uppstå i flera led, en så kallad ”effektkedja”.¹²

I denna rapport tolkas den kvalitetsutvärdering av utbildning som UKÄ genomfört som ”åtgärden”, och effekten som den ”förändring” som skett på lärosätet till följd av utvärderingen.

Det är vidare rimligt att anta att det uppstår en effektkedja där förändringen som vidtagits i syfte att förbättra kvaliteten på den enskilda utbildningen får en kvalitetsdrivande effekt. Inskjutas bör kanske att kvalitet tveklöst är ett omstritt begrepp. Relevant i detta sammanhang är betydelsen av kvalitet som det definieras enligt kraven i lag och förordning. Ytterst innebär detta att studenten rimligen, med högskoleförordningens formuleringar, får ökad ”kunskap och förståelse”, ”färdighet och förmåga” samt ”värderingsförmåga och förhållningssätt”.¹³ Dessutom eller alternativt leder utvärderingarna till bieffekter som inte kan hävdas vara kvalitetsdrivande.¹⁴

Utvärderingseffekter

Inom utvärderingsforskningen finns modeller för hur utvärderingar kan påverka den berörda verksamheten. Det kan exempelvis ske genom ett så kallat instrumentellt användande av ett utvärderingsresultat för att omedelbart förändra – i bästa fall förbättra – en verksamhet.¹⁵

Påverkan kan också ske genom att resultaten vinner inflytande över tid eller genom att själva utvärderingsprocessen leder till en översyn av den granskade verksamheten. Enbart den uppmärksamhet som en utvärdering medför upplevs ofta som något i grunden positivt av de personer som berörs av den, och detta även om de berörda är kritiska till metoden eller genomförandet, i och med att utvärderingen genererar en diskussion om verksamheten. En utvärdering kan förstås också uppfattas ha enbart negativa effekter för en del av de berörda, exempelvis om den resulterar i att deras verksamhet avvecklas. Detta ställningstagande är emellertid inte entydigt; vid nedläggning av en utbildning som inte håller kvaliteten tar lärosätet exempelvis tydlig ställning för studenternas rätt att gå en bra utbildning, framför lärarnas möjlighet att undervisa inom sitt område och därmed även eventuellt deras fortsatta anställning.

12. Effekttvärdering, *Att välja upplägg*, 2006:8, Ekonomistyrningsverket (ESV) s. 9.

13. Examensordningen, bilaga 2 till högskoleförordningen (1993:100.)

14. Bieffekter kan delas upp i ett antal kategorier såsom exempelvis positiva, negativa och perversa bieffekter. Se exempelvis Evert Vedung, *Utvärdering i politik och förvaltning*, Lund, Studentlitteratur, 2009, s. 102–115.

15. Evert Vedung, *Utvärdering i politik och förvaltning*, Lund, Studentlitteratur, 1991, s. 200–201.

För att summera: det är således svårt att tänka sig ett utvärderingssystem som inte kan sägas ha någon form av resultat eller effekter, vilka i bästa fall är positiva och kvalitetsdrivande.

KONTROLL OCH UTVECKLING

Att utvärderingar generellt har effekter kan alltså inte ses som ett kontroversiellt påstående. Om effekterna är de avsedda är däremot en vidare fråga, liksom om alla utvärderingar per automatik har tillräckligt med kvalitetsdrivande effekter för att motverka eventuella negativa bieffekter som granskningarna kan hävdas medföra, i form av till exempel ökad kostnad, möjliga uppsägningar av lärare till följd av kritik eller enkelriktad styrning och kontroll som kan anses hämma frihet och nytänkande.

I diskussionen om syftet med utvärdering ställs ofta just kontroll mot utveckling eller mot en främjande ansats.¹⁶ Liksom modellerna för hur utvärderingar kan användas bygger den uppdelningen på en i grunden teoretisk modell för kategorisering av utvärderingar.¹⁷

En snäv tolkning av den teoretiska modellen kan leda till att dessa utgångspunkter utmålas som motpoler, där kontroll ytterst enbart blir negativt hämmande i kontrast till utveckling som positivt stödjande. Den här rapporten indikerar att denna polariserande uppdelning är alltför förenklad.

Dessa frågor återkommer i rapportens avslutande diskussioner, där också effekterna av detta system kommer att jämföras med de effekter som tidigare utvärderingssystem har haft. Här ska närmast redogöras för vilken grund det finns för att tillskriva effekterna till just utvärderingarna. Redogörelsen inkluderar en övergripande beskrivning av det som framkommit utifrån kartläggningen om det avslutade systemets kvalitetsdrivande effekter. Därefter följer den mer detaljerade redogörelsen av de kartlagda effekterna.

16. Professor Jon Haakstad, senior rådgivare på NOKUT i Norge skriver exempelvis att: "...the talk is now mostly about control versus enhancement, with much emphasis on the dialogue that the institution's representatives conduct with expert peers. In fact 'enhancement' is now the most favoured word, while 'control' seems to have acquired mainly negative connotations." www.eua.be/Libraries/EQAF_2014/IVa_1_Haakstad.sflb.ashx

17. Evert Vedung, *Utvärdering i politik och förvaltning*, Lund, Studentlitteratur, 2009, s. 173.

Kan effekterna förklaras av utvärderingarna?

Går det att med säkerhet veta att den förändring som här betraktas som en effekt av utvärderingarna "... annars inte skulle ha inträffat", som det är formulerat i den sista delen av Ekonomistyrningsverkets definition. Givetvis inte med säkerhet och denna härledningsproblematik är generell vid den här typen av uppföljningsstudier, där en jämförelsegrupp saknas i och med att granskningarna är nationella.

Emellertid är det rimligt att anta att de åtgärdsredovisningar som lärosätena har inkommit med vid påpekade brister kan ses som direkta förändringar som har genomförts för att nå måluppfyllelse för ett eller flera examensmål och därmed höja kvaliteten. I flera fall har dessutom utbildningar (huvudområden) som bedömts ha bristande kvalitet lagts ned av lärosätet.

Osäkerheten om effekterna är i så fall betydligt större när det gäller utbildningar som fick omdömet hög eller mycket hög kvalitet, då incitamenten som utvärderingarna ger för förändringar av dessa utbildningar är betydligt svagare, eftersom inga uppföljningar av dem gjorts på ett systematiskt sätt. För uppgifter om effekter i dessa får således andra underlag med ett svagare källvärde såsom intervjuer användas. Lika tydliga förändringar kan inte heller vara att förvänta. De förändringar som underlagen för studien sammantaget indikerar på kan ändå med trovärdighet betraktas som effekter av utvärderingarna. Nedan beskrivs i korthet grunderna för härledningen för de respektive åtgärdskategorierna.

UTBILDNINGAR MED OMDÖMET BRISTANDE KVALITET

Av de 2088 utbildningar som totalt har utvärderats under den gångna utvärderingscykeln 2011–2014 bedömdes 548 utbildningar ha bristande kvalitet. Av dessa har UKÄ fram till den 4 november 2015 följt upp 355 utbildningar. Av dessa 355 har i sin tur 352 blivit godkända i uppföljningen. Dessa utbildningar har således i enlighet med utvärderingssystemets betygsskala efter uppföljningsprocessen uppnått omdömet hög kvalitet.

För att komma till rätta med bristerna har ett stort antal åtgärder vidtagits enligt lärosätenas redovisningar vid uppföljningarna. Drygt 50 olika typer av åtgärder förekommer, såsom exempelvis "revidering av kursplaner" och "omdisponering av lärarresurser".

Åtgärdsredovisningarna tyder alltså på att det finns tydliga och direkta kvalitetsdrivande effekter av utvärderingarna på närmare en fjärdedel av de granskade utbildningarna.

Också av CFA:s enkätstudie framgår att utvärderingarna generellt har haft kvalitetsdrivande effekter. Effekterna enligt denna studie gäller främst de utbildningar som fått omdömet bristande kvalitet.¹⁸ Av de studieansvariga på

18. I CFA:s enkätstudie har 100 av de 893 studieansvariga som svarat kommit från utbildningar som fått omdömet bristande kvalitet, 2014/15 FRF:6 s. 28.

de utbildningar som fått omdömet bristande kvalitet svarar 65 procent att de i samband med förberedelsen inför uppföljningarna infört en "ökad kontroll av utbildningen" och 74 procent svarar att de har en "ny kvalitetssäkringsprocess för det avslutande skriftliga arbetet". Vidare instämde cirka 40 procent av de studieansvariga vid dessa utbildningar i "hög" eller "mycket hög" grad i att utvärderingsresultaten har använts i det fortsatta kvalitetsutvecklingsarbetet.¹⁹ I SUHF:s enkätundersökning till kvalitetssamordnare anför några av de svarande att utvärderingen gjort det möjligt att komma åt "dysfunktionella" miljöer som lärosätena annars på egen hand inte riktigt kommer åt.²⁰

NEDLAGDA HUVUDOMRÅDEN OCH ÅTERKALLADE EXAMENSTILLSTÅND

Inte alla utbildningar som fått omdömet bristande kvalitet har åtgärdats. Fram till den 4 november 2015 hade 67 utbildningar där detta inte skett lagts ned av lärosätena. Fram till den 4 november 2015 har UKÄ i tre fall återkallat examenstillståndet.

Det går att hävda att genom att en utbildning med bristande kvalitet läggs ned höjs kvaliteten för lärosätet som helhet samtidigt som studenternas rätt att gå en utbildning av hög kvalitet säkerställs. Detta förutsatt att lärosätets bedömning är att utbildningens brister är för omfattande eller att tillräckliga resurser saknas för att åtgärda dem utan att annan verksamhet blir lidande, en slags självsanering.

Lärosätet tvingas, genom att en utbildning fått omdömet bristande kvalitet, att göra en prioritering på en övergripande nivå. Om det sedan är den rätta prioriteringen avgörs internt på lärosätena. Det går eventuellt att argumentera för att lärosätena har andra och vidare mål än en total kvalitetshöjning, åtminstone i den betydelse som ett visst utvärderingssystem skapar. Samtidigt medger Högskolelagens skrivningar inget utrymme för att bedriva utbildningar som inte har "hög kvalitet".

UTBILDNINGAR MED OMDÖMENA HÖG OCH MYCKET HÖG KVALITET

I UKÄ:s intervjuer med kontaktpersonerna på olika lärosäten uppger samtliga av de intervjuade att utvärderingarna haft effekter även på utbildningar som erhållit omdömena hög och mycket hög kvalitet.

Även CFA:s enkätstudie visar att utvärderingarna haft vissa effekter på kvalitetsarbetet vid de utbildningar som fick omdömet hög eller mycket hög kvalitet. I enkäten har exempelvis 18 procent av de studieansvariga vid dessa utbildningar svarat att de i "hög" eller "mycket hög grad" tilldelat mer resurser till kvalitetssäkringsarbetet. Utöver det visar CFA:s enkätstudie att även de utbildningar som fått omdömet "hög" eller "mycket hög" kvalitet också har vidtagit ett antal åtgärder, varav den främsta är revidering av kursplaner. Dessa förändringar som alltså har skett direkt i utbildningarna kommer att redovisas längre fram i denna rapport.²¹

19. CFA:s enkätstudie s. 30.

20. Slutrapport från SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor, Åsa Kettis, *Kvalitetssamordnares syn på det nationella utvärderingssystemet för högre utbildning – nu och i framtiden* (bilaga 10), 2013, s. 1.

21. CFA:s enkätstudie, s. 34–35.

Att utvärderingarna haft kvalitetsdrivande effekter framgår även av CFA:s intervjustudie med rektorer. Visserligen framför rektorena flera kritiska synpunkter på utvärderingssystemet som sådant men medger samtidigt att det har haft kvalitetsdrivande effekter. Framförallt har det, menar rektorena, fått kvalitetshöjande effekter på processen med de självständiga arbetena, vilket också kommer att redovisas längre fram.²²

I sina slutsatser, baserade på samtliga delstudier, i CFA:s huvudrapport, skriver forskarna på CFA följande: "Den främsta slutsatsen i fråga om kvalitetsreformen är enligt informanterna att den har lett till höjd kvalitet inom högskolesystemet. Kvalitetsreformen har lett till att högskolorna och universiteteten i ännu högre grad än tidigare har satt fokus på utbildningarnas innehåll och kvalitet."²³

I UKÄ:s bedömarensät fanns den övergripande frågan "Anser du att utvärderingen har haft en kvalitetsdrivande effekt inom ditt utbildningsområde generellt i landet?". Enligt 22 procent har utvärderingen i "hög utsträckning" haft en sådan effekt, medan 16 procent svarade att utvärderingen "i mycket hög utsträckning" haft kvalitetsdrivande effekter. I "viss utsträckning" svarar 21 procent. Endast 3 procent eller 6 personer svarar att utvärderingen inte haft kvalitetsdrivande effekter, och 8 procent att den i "liten utsträckning" haft kvalitetsdrivande effekter.²⁴

I UKÄ:s intervjustudie med kontaktpersoner talar flera informanter om att utvärderingarna påskyndade vissa omstruktureringar i utbildningen som länge ansetts som nödvändiga men som det inte funnits tillräckliga incitament för att ta tag i. Utvärderingarna tycks alltså ha snabbat på sådana processer. I intervjuerna framkommer också att de i flera fall har passat på att göra en genomlysning av hela utbildningar i samband med utvärderingen, utöver de som ändå genomförs regelbundet. Värt att notera är att de ansvariga för utbildningarna i dessa genomlysningar även gått igenom aspekter som inte utvärderingen direkt berört.

Sammanfattningsvis kan således inte med fullständig säkerhet hävdas att de kartlagda förändringarna på längre sikt inte skulle inträffat även utan utvärderingarna, men samtidigt med tämligen stor säkerhet konstateras att utvärderingarna har snabbat på förändringsprocesserna. I nästa avsnitt behandlas mer i detalj vilka kvalitetsdrivande effekter utvärderingarna har haft.

22. CFA:s intervjustudie med rektorer, 2013/14; FRF:22 s. 25.

23. CFA huvudrapport 2014/15; FRF:5, s. 31.

24. Cirka 30 procent har valt alternativet "Kan eller vill ej svara, är ej lärare eller utbildningsledare", vilket ungefär motsvarar de cirka 28 procent student- eller arbetslivsföreträdare som svarat på enkäten. Det är således endast ett fåtal av de ämnessakkunniga (dvs. lärare eller utbildningsledare) som avstått från att ta ställning till frågan.

Utvärderingarnas kvalitetsdrivande effekter

De olika åtgärderna²⁵ har placerats in i några övergripande kategorier. Dessa kan i sin tur samlas i två kluster eller huvudgrupper. Den första handlar om åtgärder som direkt berör utbildningens uppläggning och genomförande. Dessa är baserade på kategorierna som framkommer i uppföljningsyttrandena och åtgärdsredovisningarna, men det gäller inte enbart dessa utbildningar, vilket genomgången här visar.

Kategorierna i detta kluster är:

- åtgärder rörande det självständiga arbetet (kursen självständigt arbete)
- åtgärder rörande kurser (avser främst kurser som föregår det självständiga arbetet)
- åtgärder rörande färdighetsträning
- åtgärder rörande utbildningens förutsättningar: främst lärarkapacitet och kvalitetssäkring.

Den andra huvudgruppen gäller övergripande generella effekter på utbildningsverksamheten och kvalitetsarbetet vid lärosätena. Kategorierna i detta kluster är:

- intern samverkan
 - med en kvalitetsenhet
 - med andra utbildningar
 - med studentkårer
- extern samverkan
- fokus på examensmålen.

Totalt har drygt 600 målgärder noterats och kategoriserats inom ramen för studien av uppföljningsyttrandena och drygt 1960 målgärder inom ramen för studien av åtgärdsredovisningarna i omgång 1. Den övervägande majoriteten av åtgärderna ligger inom ramen för det självständiga arbetet eller rör kurserna innan det självständiga arbetet. Det är givetvis inte vattentäta skott mellan de olika kategorierna och val av kategorisering och placering av specifika åtgärder kan diskuteras. "Färdighetsträning" kan exempelvis ses som en utbrytning av kategorin "kurser". Det handlar sedan också om hur lärosätena och bedöarna valt att formulera skrivningarna om de olika åtgärderna vilket påverkat kategoriseringen och gör den något trubbig. I följande avsnitt kommer de olika övergripande kategorierna gås igenom mer ingående, för att se vilka specifika åtgärder som avses inom varje. Löpande kommer också resultatet från uppföljningsyttrandena och åtgärdsredovisningarna relateras till de övriga underlagen.

25. Åtgärd syftar här alltså på den "... förändring som inträffat..." i definitionen av effekt från avsnittet *Vad är en effekt?*.

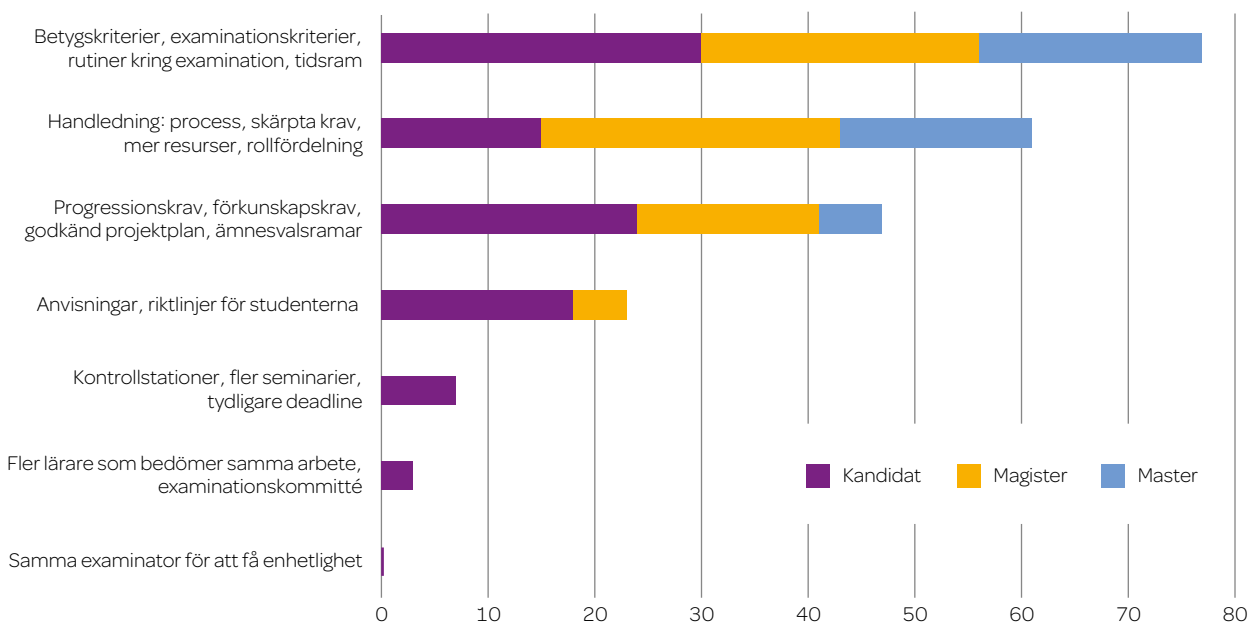
Direkta effekter

EFFEKTER RÖRANDE DE SJÄLVSTÄNDIGA ARBETENA

Det viktigaste underlaget för bedömningen av studenternas måluppfyllelse har i huvuddelen av utvärderingarna varit det självständiga arbetet.²⁶ I de fall en utbildning fått omdömet "bristande kvalitet" har därför orsaken oftast varit brister i de självständiga arbetena. Många åtgärder som lärosätena vidtar för de olika målen handlar därför också mer specifikt om förbättringar som rör genomförande och kvalitetssäkring av det självständiga arbetet, det framkommer i flera underlag.

Åtgärder kring de självständiga arbetena och vilka effekter dessa har haft på utbildningarna syns tydligast i genomgången av uppföljningsyttrandena. Diagram 1 visar ett antal åtgärder som lärosätena vidtagit för att avhjälpa brister i de olika målen som har bäring på de självständiga arbetena. I dessa diagram är det inte antalen åtgärder i sig som är intressant då genomgången avser ett antal uppföljningar under en viss tidsperiod,²⁷ utan det är proportionerna i fördelningen av de åtgärder i sig som lärosätena vidtagit för att komma till rätta med de brister som framkommit i de olika examensmålen. Det går med andra ord att på ett övergripande plan här, och i de diagram som följer, se vilka åtgärder som är vanligast och vilka som är mindre vanliga.

Diagram 1. Antal målåtgärder noterade i bedömargruppernas yttranden i omgång 2 till 1 mars 2015 i kategorin självständiga arbeten. Totalt är 215 målåtgärder noterade i denna kategori.



Den vanligaste åtgärden rörande det självständiga arbetet är olika typer av förändringar i själva examinationsmomentet. Förändringarna kan exempelvis handla om skärpta betygskriterier, där bedömningsgrunderna vid exami-

26. Här syftas på de generella examina. För yrkesexamina har ofta självvärderingen spelat en större roll.

27. Som nämnts tidigare rör det sig om en genomgång av samtliga uppföljningsyttranden för generella examina från och med omgång 2 till 1 mars 2015.

nationen av arbetena har förändrats. Det handlar också om att snävare tidsramar för att färdigställa arbetet har införts.

Den näst vanligaste åtgärden rörande det självständiga arbetet är förändring avseende handledningen. Det kan handla om själva processen, vilken rollfördelning som ska gälla och vilka resurser som går till handledning.

Den tredje vanligaste åtgärden är att de ansvariga för utbildningarna på lärosätet har infört tydligare rutiner för arbetsprocessen, såsom att projektplaner måste vara godkända innan arbetet påbörjas, och att lärosätet infört tydligare ramar för val av ämne, vilket konkret ofta sker genom krav på att studenterna ska skriva en uppsats-PM som måste godkännas av handledaren innan studenten får påbörja det självständiga arbetet. Ett exempel på denna åtgärd, som genomförts av några lärosäten inom huvudområdet engelska, är att avgränsa vad det självständiga arbetet får handla om ämnesmässigt. I detta fall en ambition att justera tyngdpunkten bort från rena realistudier mot en stärkt språkvetenskaplig tyngd i de självständiga arbetena. För kandidatexamen är detta den näst vanligaste åtgärden tillsammans med en översyn av anvisningar och riktlinjer för studenterna.

Anvisningar och riktlinjer är också den åtgärd som i största utsträckning används för flera examensmål avseende kandidaten. För avancerad nivå är det förändrade examinationskriterier och förändrad handledningsprocess som är de två åtgärder som i störst utsträckning används för flera mål.²⁸

Även i SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare framgår att utvärderingarna "... skapar förutsättningar för genomförande av lärosätesövergripande förändringar, t.ex. med avseende på självständiga arbeten och examinationer. Till det hör att tydliggöra det som tidigare har varit informella processer, t.ex. i form av riktlinjer för självständiga arbeten."²⁹

Tydligare struktur för arbetsprocessen innebär ofta dessutom fler kontrollstationer under det självständiga arbetets gång och därmed snävare tidsramar för studenterna. I CFA:s enkät anger 24 procent av de studieansvariga, på de utbildningar som i utvärderingarna fick omdömet hög eller mycket hög, att "Tydligare information till de studerande om krav och villkor" var en av åtgärderna som vidtagits efter utvärderingen.³⁰

Studien visar på vissa möjliga skillnader mellan de olika examensnivåerna. Några långtgående slutsatser går inte att dra på grund av att antalet uppföljda utbildningar på avancerad nivå är för få. Det går dock möjligtvis att konstatera att åtgärder kopplade direkt till det självständiga arbetet överhuvudtaget är vanligare för magisterexamen än kandidatexamen. Vad avser masterexamen så är dessutom åtgärder kopplade till det självständiga arbetet helt dominerande avseende genomgången omgång 2 till 1 mars 2015. Att åtgärderna huvudsakligen är kopplade till det självständiga arbetet faller sig naturligt med tanke på den centrala roll som det självständiga arbetet har i en masterexamen. Det utgör ju där tidsmässigt också en större del av utbildningen jämfört med en kandidatutbildning.

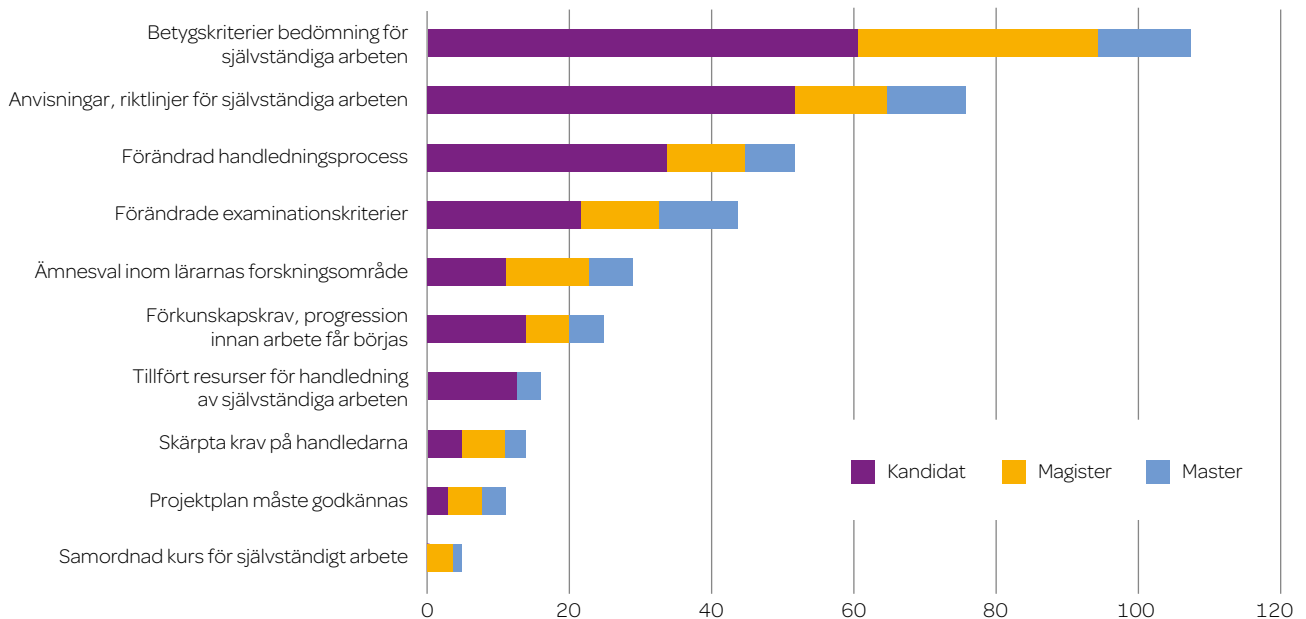
28. Detta stycke baserar sig på en genomgång av de åtgärder som nämns för flera mål avseende uppföljningsyttrandena.

29. SUHF:s enkätundersökning till kvalitetssamordnare, s. 2.

30. CFA:s enkätstudie s. 35.

Åtgärderna i omgång 1 följer ungefär samma mönster som de senare omgångarna, vilket framgår i diagram 2.³¹ Även här är det betygsriterierna och rutinerna för examination som skärpts samt anvisningarna och riktlinjerna som gäller för de självständiga arbetena. Möjligen att det på avancerad nivå syns en större variation av åtgärder.³²

Diagram 2. Antal måltåtgärder noterade i noterade i åtgärdsredovisningarna i omgång 1 i kategorin självständiga arbeten. Totalt är 380 måltåtgärder noterade i denna kategori.



I CFA:s enkätstudie framgår att 74 % av de studieansvariga på utbildningar, som fick omdömet bristande, inklusive yrkesutbildningar, som förberedelse inför uppföljningen infört en "Ny kvalitetssäkringsprocess för det avslutande skriftliga arbetet". I enkäten framgår också att utvärderingarna har gett effekter på de utbildningar som fick omdömet hög och mycket hög, där 23 procent har svarat att de infört en "Ny kvalitetssäkringsprocess för det avslutande skriftliga arbetet". Av de utbildningar som fick bristande anger 33 procent att de som en förberedelse inför uppföljningen avsatte mer resurser till det självständiga arbetet. Av de som fick omdömet hög eller mycket hög anger dock enbart 10 procent att det nu (efter utvärderingen) går mer resurser till det självständiga arbetet.³³

Effekterna på de självständiga arbetena framkommer även i bedömar-enkäten. Flera kommentarer i enkäten berör att ett ökat fokus på de självständiga arbetena kan vara kvalitetsdrivande:

31. I omgång ett användes alltså åtgärdsredovisningarna som underlag.

32. Som nämnts tidigare så baserar sig genomgången av omgång 1 direkt på lärosätenas åtgärdsredovisningar och inte på bedömarens yttranden, som är fallet med genomgången av omgång 2 till 1 mars 2015. Eftersom resultatet av genomgången av åtgärdsredovisningarna i stort sammanfaller i mycket med genomgången av uppföljningsyttrandena kommer de löpande presenteras i studien. Utgångspunkten är dock undersökningen, omgång 2 till 1 mars 2015. Eventuella skillnader i resultat kan dels bero på skillnader i vilka huvudområden som ingår i omgångarna eller/och på att underlagens art skiljer sig åt. Här spekuleras inte ytterligare om orsaker till skillnaderna. Det bägge undersökningarna pekar dock i stort i samma riktning.

33. CFA:s enkätstudie s 30–35.

”Jag tror det blir svårare att godkänna dåliga uppsatser och att vi puffas att skapa tydliga kriterier för bedömning som också påverkar hur vi handleder.”

”Medvetenheten om att examensarbeten kommer att läsas av någon extern person har en positiv effekt i sig.”

Även i SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare framgår att flera svarande anser ”... att det är positivt att systemet sätter fokus på de självständiga arbetena – det har bidragit till kvalitetsutveckling på området i form av konkreta åtgärder med syfte att förbättra handledning och bedömning. Bedömningskriterier har utvecklats eller setts över såväl för självständiga arbeten som för andra examinationer.”³⁴

Det är viktigt att påpeka att det i bedömarenkäten också framkommer mycket kritik mot det starka fokuserandet på de självständiga arbetena. Rektorer i CFA:s intervjustudie och några kontaktpersoner i UKÄ:s intervjustudie menar också att utvärderingarna har gett effekter på var i utbildningarna tyngdpunkten läggs, dvs. ökad tyngdpunkt har hamnat på de självständiga arbetena, vilket kanske inte passar alla utbildningar. Flera rektorer är också kritiska mot att de självständiga arbetena varit ett dominerande underlag. De menar att det ”... därigenom kan finnas en risk för att andra delar av utbildningen negligeras i kvalitetsarbetet.”³⁵ I SUHF:s enkät till kvalitetssamordnarna framkommer också att utvärderingssystemet ”... påverkar synen på vad som ska synas i det självständiga arbetet. Det blir alltså normerande och begränsar därmed den akademiska friheten.” Dessa frågor kommer att behandlas i analysdelen. I SUHF-enkäten framkommer också att systemet ”... missgynnar bredd i utbildningen, då djup inom huvudområdet får så stor betydelse. Det finns en tendens till hårdnande antagningskrav till studier på avancerad nivå. Det medför att systemet inte gynnar tvärvetenskaplig och tillämpad utbildning.”³⁶

Sammantaget har underlagen visat att utvärderingarna har gett stora effekter vad avser lärosätenas arbete med de självständiga arbetena. Beträkta hela processen med de självständiga arbetena från start till genomförande framkommer att lärosätena först försökt begränsa möjligheten för studenter med otillräckliga förkunskaper att påbörja examensarbetskursen. Detta har bland annat skett genom att ställa olika former av krav kring exempelvis vilka kurser som ska ha genomgåts innan kursstart. Dessutom har krav ställts vad gäller vilka ämnen som kan behandlas i det självständiga arbetet. Detta senare förfarande kan möjligen missgynna bredden i utbildningen i stort. Därefter, när studenterna väl har påbörjat de självständiga arbetena, har de utbildningsansvariga på lärosätet försökt att på olika sätt ge tydligare instruktioner och riktlinjer, bättre handledning men också att avslutningsvis skärpa kraven vid examinationen av arbetena.

EFFEKTER RÖRANDE KURSER OCH UTBILDNINGENS UPPLÄGGNING

Vilka åtgärder är det som vidtagits i kurserna? Av underlagen framgår att utvärderingarna har satt igång omfattande aktiviteter och förändringspro-

34. SUHF:s enkätundersökning till kvalitetssamordnare s. 1.

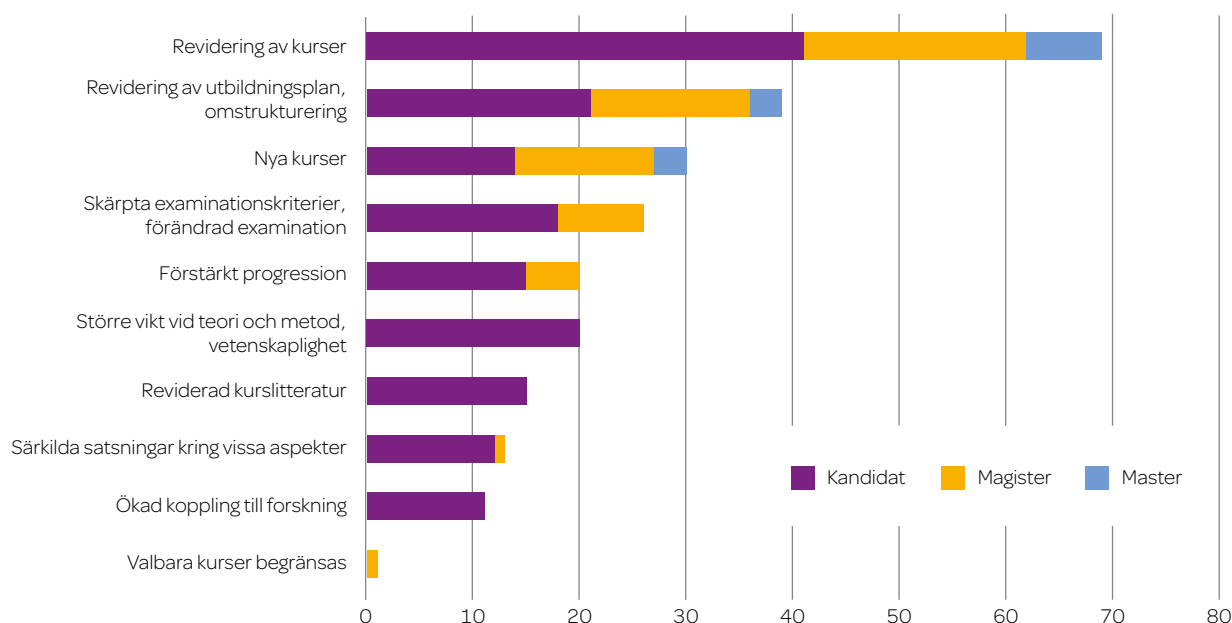
35. CFA:s intervjustudie med rektorer s. 26.

36. SUHF:s enkätundersökning till kvalitetssamordnare s. 3.

cesser på utbildningarna. Det har skett en allmän översyn av framförallt allt de bristande utbildningarna, men även i övriga utbildningar i varierande utsträckning. I CFA:s delstudie 4 avseende en fallstudie av nio miljöer dras slutsatsen att: "Kvalitetsreformen har lett till reflektion över bland annat utbildningarnas uppbyggnad, progression och målinriktning. Denna kvalitetskontroll upplevs som mycket nyttig, och alla de nio miljöerna har vidtagit olika utvecklingsåtgärder mot bakgrund av processen."³⁷

Lärosätena har alltså sett över utbildningarna på ett övergripande plan och gjort olika former av omstruktureringar som påverkar kurserna. En vanlig övergripande åtgärd som genomgången av uppföljningsyttrandena visat är att se över utbildningsplanen, vilket är något som visas i diagram 3. Ännu frekventare är att lärosätena i samband med uppföljningen också gjort en ordentlig genomgång av flera kursplaner, vilket är den vanligaste åtgärden i detta kluster, men även totalt.

Diagram 3. Antal målgärder noterade i bedömargruppernas yttranden i urvalet omgång 2 till 1 mars 2015 i kategorin kurser. Totalt är 240 målgärder noterade i denna kategori.



Nästan alla utbildningar redovisar som åtgärd för något av de mål där brister förekommer att de på olika sätt har reviderat sina kursplaner eller gjort andra förändringar kopplade till kurserna för att komma till rätta med bristerna som utvärderingen uppmärksammat dem på. Revidering av kursplanerna är en mycket bred kategori som kan innebära många olika saker så det är inte förvånande att det är den åtgärd som också i störst utsträckning tillämpats på flera examensmål.

Genomgången av uppföljningsyttrandena visar att inrättande av nya kurser också är en vanlig åtgärd, vanlig åtgärd i detta kluster. Ibland rör det sig om kurser som direkt och specifikt berör sådant som i utvärderingen har identi-

37. CFA:s fallstudie s. 9. Från *Utbildningsutskottets Autonomi och kvalitet – ett uppföljningsprojekt om implementering och effekter av två högskolereformer i Sverige*, Rapporter från riksdagen 2014/15:RFR 7, delstudie 4.

fierats som bristande. Det kan exempelvis handla om särskilda föreläsningar kring någon av de olika aspekterna i ett av examensförordningens mål, såsom etiska eller samhällsliga aspekter. Det har också gjorts andra särskilda satsningar kring vissa specifika aspekter som utvärderingen identifierat som bristande.

Genomgången visar också att olika former av skärpta krav på examination och ändrade riktlinjer för examination också är vanligt förekommande åtgärder.

En vanlig åtgärd är förstärkning av metod och teori i kursutbudet, för att det i sin tur som helhet ska förstärka det vetenskapliga förhållningssättet i utbildningen. Vad avser kandidatexamen var åtgärderna att fästa större vikt vid teori och stärka det vetenskapliga förhållningssättet också något som återkommer för flera mål, liksom hårdare kriterier och förändring av formerna för examination.³⁸

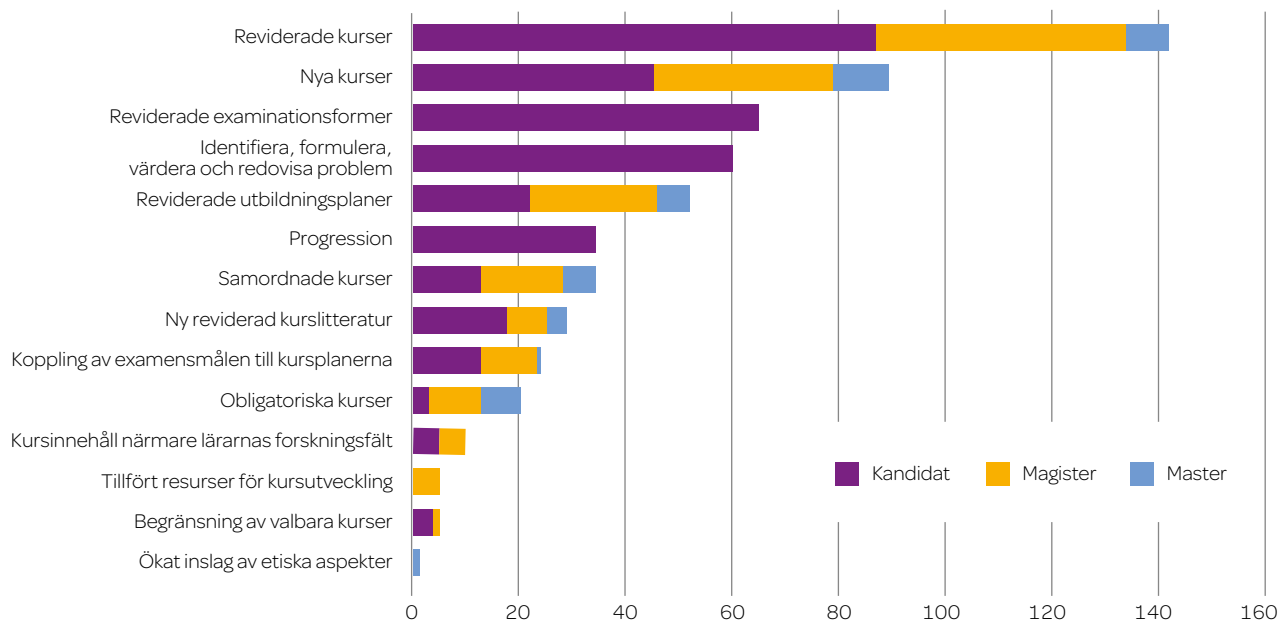
I CFA:s enkätstudie ställs också frågan till dem som fick omdömet hög eller mycket hög kvalitet om åtgärder efter utvärderingen. Av de studieansvariga svarade 17 procent att de även efter utvärderingarna har ökat metodundervisningen. Dessutom har 34 procent av de studieansvariga på de utbildningar som fick omdömet hög eller mycket hög angett att kursplaner har reviderats efter utvärderingen. Framförallt är det på yrkesutbildningarna som detta har skett, där 42 procent svarade att det förekommit. Det går givetvis här att reflektera över om förändringarna avseende de godkända utbildningarna skedde som följd av utvärderingarna eller om de i vissa fall skulle ha skett ändå. En vanlig åtgärd, som framkommer i uppföljningsyttrandena, är också insatser som syftar till förstärkt progression inom utbildningen. Lärosätena har medvetet satsat på att den vetenskapliga nivån i utbildningen kontinuerligt ska höjas, kurs för kurs, och samtidigt säkras. Exempel på åtgärder som ska säkra progressionen i forskningsanknytningen är bland annat att undervisningen ska kopplas mer till lärarnas forskning och att studenterna ska skriva referat på vetenskapliga artiklar. I CFA:s fråga till dem som fick hög eller mycket hög anger dock endast 11 procent av de studieansvariga att de ökat forskningsanknytningen.³⁹

Åtgärdsredovisningarna i omgång 1 visar på ett liknande resultat vilket framgår av diagram 4. Den undersökningen visar också på att reviderade kurser var den vanligaste åtgärden. Inrättandet av nya kurser var i undersökningen för omgång 1 dock den näst vanligaste åtgärden, mycket beroende på att detta, av oklar anledning, då var en vanlig åtgärd på magisternivå.

38. Detta stycke baserar sig på en genomgång av de åtgärder som är de vanligaste förekommande för flera mål avseende uppföljningsyttrandena.

39. CFA:s enkätstudie s. 35.

Diagram 4. Antal måltåtgärder noterade i åtgärdsredovisningarna i omgång 1 i kategorin kurser. Totalt är 570 måltåtgärder noterade i denna kategori.



Även i intervjuerna med kontaktpersonerna på utbildningar som fått omdömet hög eller mycket hög kvalitet, framkommer det att utvärderingarna har inneburit ett tillfälle för genomgång av utbildningarnas upplägg och innehåll. Arbetet med utvärderingen för lärosätenas sida inleddes ofta redan innan UKÄ startade sin process med att utvärdera en viss utbildning. Detta gäller särskilt de utbildningar som återfanns inom de huvudområden som utvärderades i de senare omgångarna av cykeln, framförallt omgång 5 och 6, av de sammanlagt sex omgångarna inom fyraårscykeln. Kunskapen om utvärderingssystemet hade då hunnit bli bättre i sektorn och de interna kvalitetssäkringsenheterna hade fått igång ännu bättre rutiner för stöd.

Även i SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare framgår att en del av lärosätena infört egeninitierade "förgranskningar" av självständiga arbeten.⁴⁰ Många av de intervjuade i UKÄ:s studie talar om att det finns ett eftersatt behov av en ordentlig genomgång av utbildningen eller programmet. Arbetet med självvärderingen gav dem därmed en möjlighet att komma igång med detta och göra förändringar de ändå hade tänkt men aldrig fått tid att göra. Oavsett inställning till utvärderingsmetoden har självvärderingsarbetet i många fall gett lärosätena starka incitament för att gå igenom utbildningarna i dess beståndsdelar – utbildningsplaner, kursplaner och andra styrdokument; att titta på utbildningen utifrån ett helhetsperspektiv. Inte sällan tycks denna genomgång dessutom omfatta aspekter som går utöver vad som har krävts för att genomföra självvärderingen. Av intervjuerna framgår också att många genom utvärderingen har fått en ökad kännedom om högskoleförordningens mål och att åtgärder har gjorts för att koppla kurserna tydligare till målen. Detta kommer att utvecklas mer ingående i avsnittet *Fokus på examensmålen*.

40. SUHF:s enkätundersökning till kvalitetssamordnare s. 1.

I bedömarenkäten tar även flera bedömare, i de öppna svaren, upp aspekten att utvärderingen satt igång en process med en utbildningsöversyn vid lärosätena. En av bedömarna skriver: "Trots kritiken har genomgången av [examens]målen och självreflektionen [...] haft en kvalitetsdrivande funktion. Allt har blivit genomlyst. Själva processen har nog betytt mer än resultatet och kommentarerna. De blev ofta bara bekräftelse på det som lärosätet såg själva under processen."

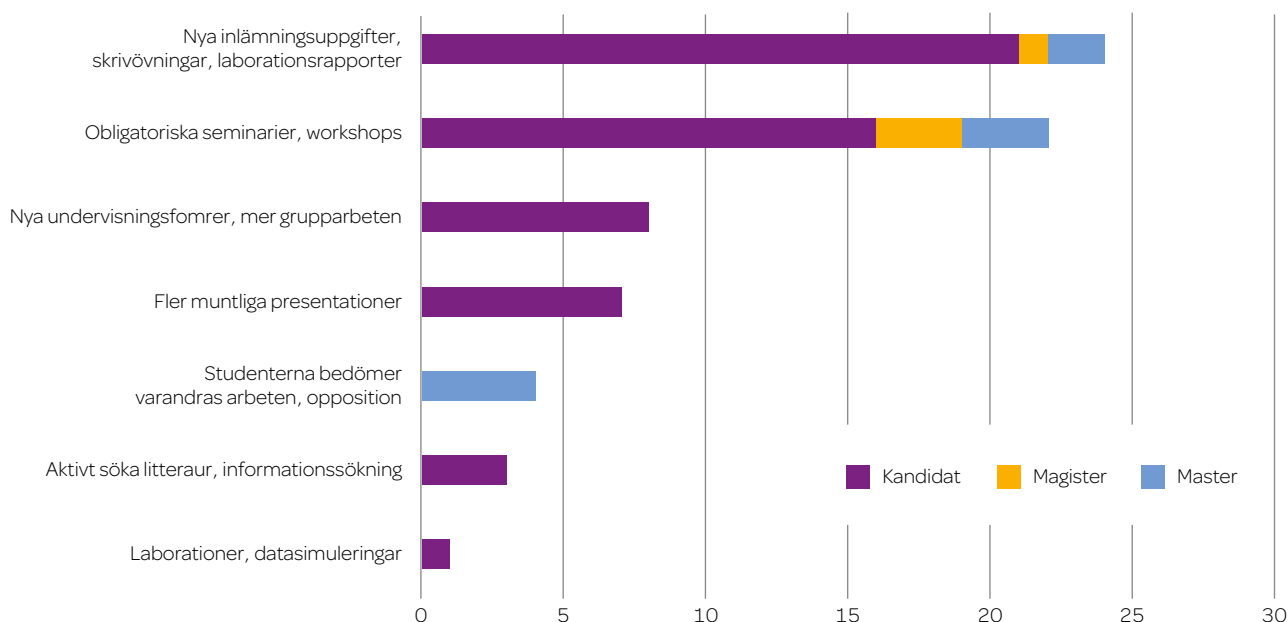
Detta styrks i SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare då det i rapporten framgår att "Några uppskattar att lärarkollegiet har getts anledning att gemensamt se över 'sina' utbildningar – hela utbildningsupplägg har kommit att diskuteras och omprövas och nya sätt att förbättra kvaliteten i utbildningen har identifierats."⁴¹

Sammantaget visar underlagen att lärosätena har gjort omstruktureringar av sina utbildningar; utvärderingarna har satt igång processer på lärosätet. Lärosätena har gjort om utbildningsplaner, reviderat och infört nya kurser. Kurslitteraturlistor har reviderats och vetenskapligheten har stärkts i utbildningen, genom exempelvis fler teori- och metodmoment.

EFFEKTER RÖRANDE FÄRDIGHETSTRÄNING

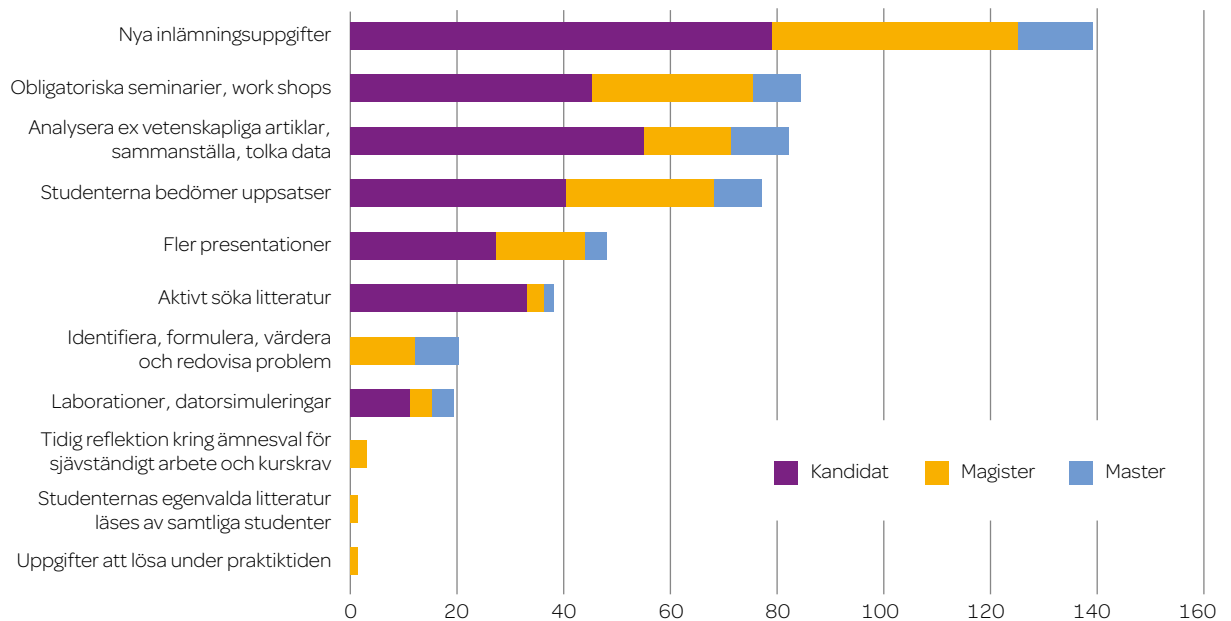
I genomgången av uppföljningsyttrandena och åtgärdsredovisningarna för omgång 1 framträder de förändringar i kurserna som mer direkt rör viss typ av färdighetsträning tydligt. Dessa framgår i diagram 5 och 6.

Diagram 5. Antal måltåtgärder noterade i bedömargruppernas yttranden i urvalet omgång 2 till 1 mars 2015 i kategorin färdighetsträning. Totalt är 69 måltåtgärder noterade i denna kategori.



41. SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare s. 1.

Diagram 6. Antal måltåtgärder noterade i åtgärdsredovisningarna i omgång 1 i kategorin färdighetsträning. Totalt är 512 måltåtgärder noterade i denna kategori.



Den vanligaste typen av färdighetsträning, vilket framgår i bägge undersökningarna, är att de utbildningsansvariga på lärosätet har infört ett ökat fokus på skrivande i olika former. Det kan vara inlämningsuppgifter, skrivövningar, laborationsrapporter och PM. Den näst vanligaste är olika obligatoriska seminarier och workshops bland studenterna. De obligatoriska seminarierna tillhör också de åtgärder som är vanligast förekommande på flera examensmål.⁴² De olika åtgärderna i denna kategori handlar ofta om att mer direkt ge studenterna specifika kunskaper i något som tydligt pekades ut som bristande i utvärderingen. Det är exempelvis vanligt att studenternas bristande skriftliga förmåga nämns i utvärderingsrapporterna. Svaret från lärosätet är då ofta att anordna en direkt övning kring just detta.

I ett antal fall förekommer även att lärosätena ändrat pedagogiska metoder och undervisningsformer på olika sätt. Vanligast är att det införts mer process- och problembaserade undervisningsformer och att antalet grupparbeten utökats. En viss ökad satsning på muntliga presentationer går också att utläsa.

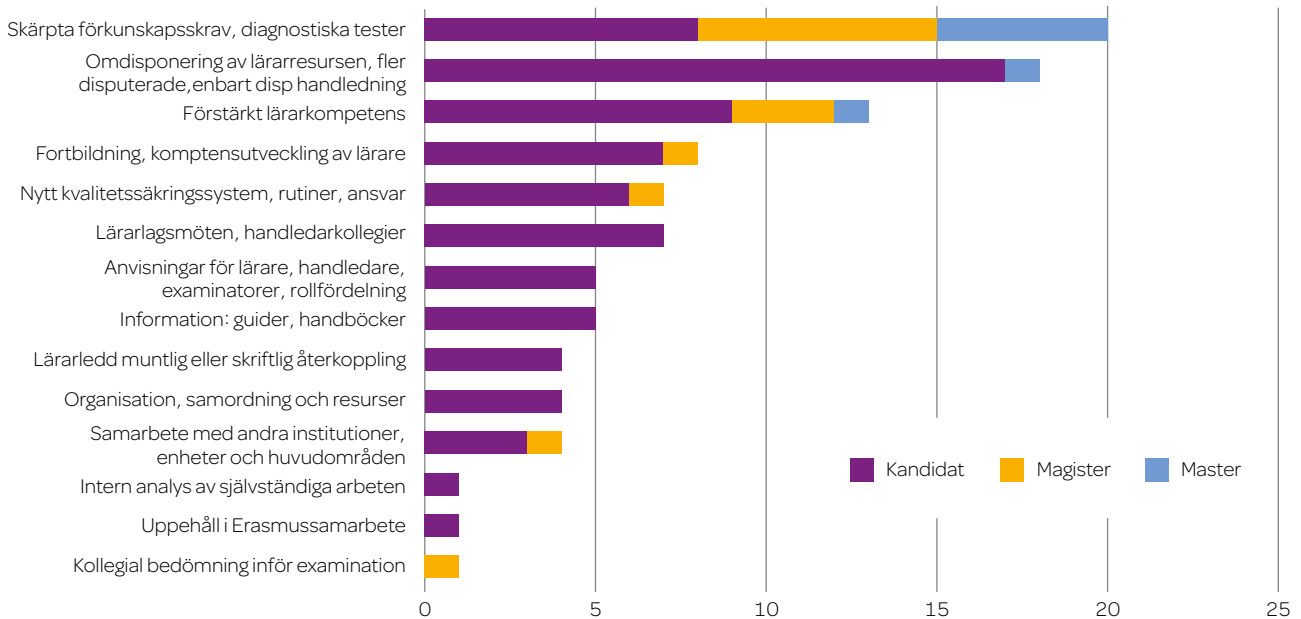
Sammanfattningsvis är de vanligaste åtgärderna avseende färdigheter att det införts nya inlämningsuppgifter av olika slag samt fler obligatoriska seminarier och workshops.

EFFEKTER RÖRANDE FÖRUTSÄTTNINGARNA SÅSOM LÄRARRESURSER OCH KVALITETSARBETE

Har utvärderingarna haft kvalitetsdrivande effekter vad avser förutsättningarna att driva en utbildning, framförallt avseende lärarresursen? Utvärderingarnas effekter på lärarresursen berör främst de utbildningar som fått omdömet bristande kvalitet.

42. Detta baserar sig på en genomgång av de åtgärder som nämns för flera mål avseende uppföljningsyttrandena.

Diagram 7. Antal målgärder noterade i bedömargruppernas yttranden i urvalet omgång 2 till 1 mars 2015 i kategorin förutsättningar och lärarresurser. Totalt är 98 målgärder noterade i denna kategori.



I diagram 7 framgår att den vanligaste åtgärden avseende just lärarna är att lärosätena gjort olika former av omdisponering av befintliga lärarresurser. Det tillhör också de åtgärder som är vanligast förekommande för flera examensmål.⁴³ Framförallt är det åtgärder som är vanliga på kandidatnivån. Det kan handla om att lärosätet gjort en omfördelning gällande undervisningen så att fler av de disputerade lärarna på institutionen medverkar. Det kan också röra sig om att lärosätet ställer upp riktlinjer som att exempelvis endast disputerade lärare får handleda studenterna i deras självständiga arbete. Alternativt eller en kombination av att lärarna generellt sett får mer tid för undervisning, handledning och examination. Vad avser effekter på förutsättningarna kan till dem också kopplas organisatoriska förändringar och samordningsåtgärder inom lärosätet; både när det gäller lärarkapacitet och lärarkompetens, men även hur arbetet organiseras. Mindre vanligt jämfört med omorganisering är att lärosätet anställer fler lärare inom en utbildning. Vidareutbildning och olika former av kompetensutveckling för lärarna i utbildningen i syfte att förstärka lärarkompetensen förekommer, liksom att lärosäten infört lärlagsmöten och handledarkollegier som en åtgärd för att komma till rätta med bristerna.

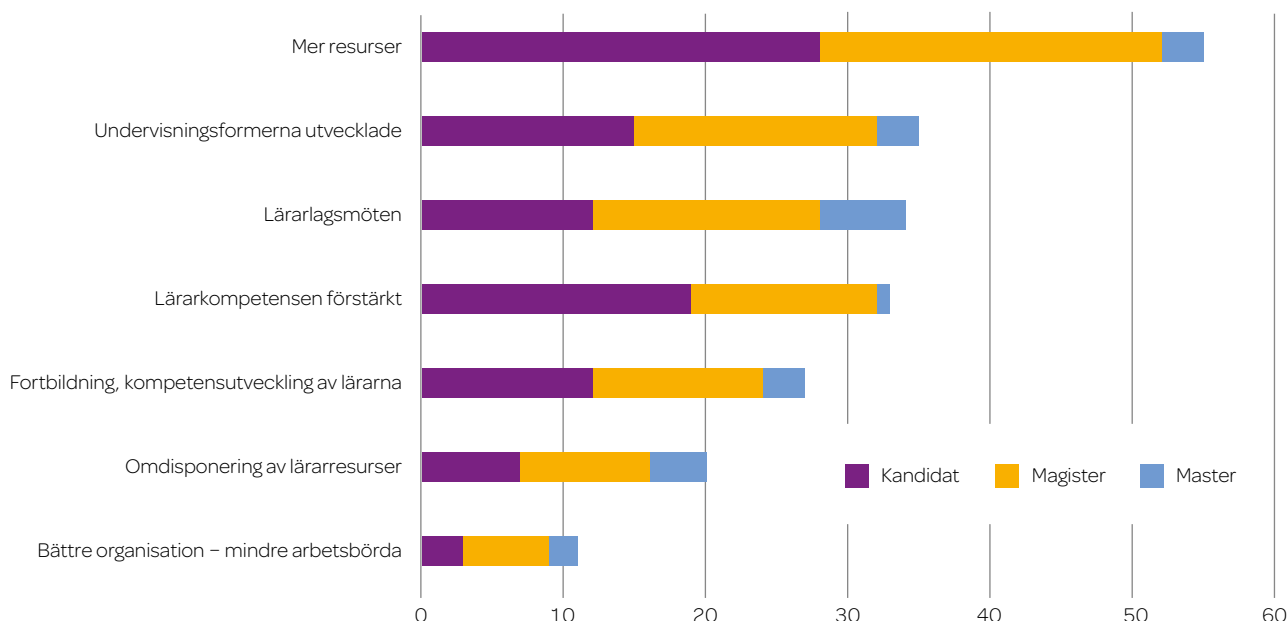
Den vanligaste åtgärden bland förutsättningarna totalt sett är dock att lärosätena skärpt förkunskapskraven och infört diagnostiska tester för att komma in på utbildningen. För såväl magisterexamen som masterexamen var detta den vanligaste åtgärden. Vad avser masterexamen identifierades endast en handfull åtgärder avseende förutsättningar, varav de flesta avsåg just förstärkta förkunskapskrav.

43. Detta baserar sig på en genomgång av de åtgärder som nämns för flera mål avseende uppföljningsyttrandena.

En form av förutsättning är det interna arbetet med kvalitetssäkring och kvalitetskontroll på utbildningen som ett antal lärosäten tar upp i åtgärdsredovisningarna. Detta kommer närmare att tas upp i avsnittet om övergripande effekter i nästa del av rapporten. Flera utbildningar redovisar förstärkta kvalitetssäkringssystem och skärpta rutiner avseende lärarlagsmöten och handledarkollegier, som nämnts, liksom systematiserat samarbete med andra enheter och huvudområden inom lärosätet. Även detta kommer i nästa del av rapporten. Bland förutsättningarna finns också införandet av bättre information till studenter i guider och handböcker, och samarbete med andra institutioner.

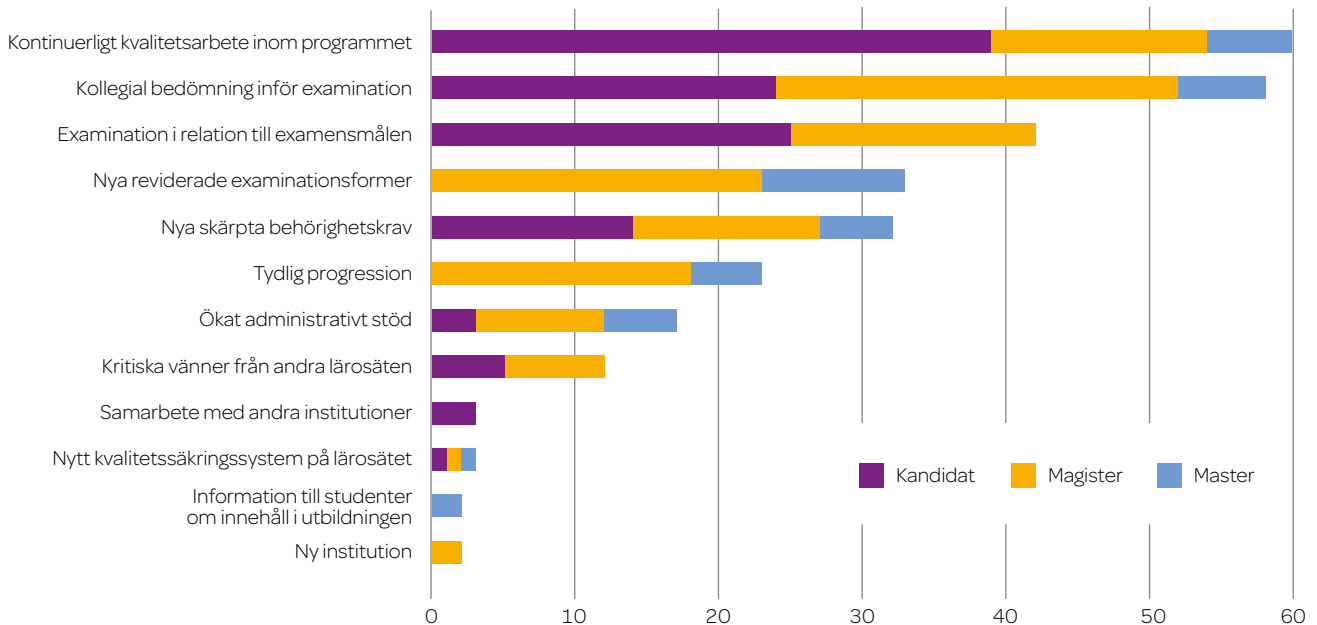
I genomgången av åtgärder som rapporterats i omgång 1 var lärarresurser och kvalitetssäkring två separata kategorier, diagram 8 och 9. Effekterna tycks ändå ha varit ungefär desamma som i omgång 2 – 1 mars 2015. Åtgärder kring kvalitetsarbete och mer resurser framstår här dock som vanligare åtgärder.⁴⁴

Diagram 8. Antal måltåtgärder noterade i åtgärdsredovisningarna i omgång 1 i kategorin lärarresurser. Totalt är 215 måltåtgärder noterade i denna kategori.



44. Som nämnts tidigare finns vissa mindre skillnader mellan de bägge studierna i kategoriseringen av åtgärder, vilket märks tydligast här. Detta kan ha påverkat utfallet i dessa kluster. Som också nämnts tidigare så kan eventuella skillnader i resultat även bero på skillnader i vilka huvudområden som ingår i omgångarna eller/och på att underlagens art skiljer sig åt.

Diagram 9. Antal måltåtgärder noterade i åtgärdsredovisningarna i omgång 1 i kategorin kvalitetssäkring/kontroll. Totalt är 287 måltåtgärder noterade i denna kategori.



Sammantaget är de viktigaste effekterna avseende förutsättningar, att skärpta förkunskaper för studenterna har införts. Framförallt gäller det magisterexamen. Olika former av förändringar för lärarna såsom omDisposition, kompetensutveckling och lärarlagsmöten är också mycket vanligt. En annan frekvent åtgärd är förändrad information till både lärare och studenter. Även satsningar på att förbättra kvalitetsarbetet är vanligt, vilket framförallt framkommer i studien av åtgärdsredovisningarna i omgång 1.⁴⁵

Övergripande effekter

Utöver de direkta effekterna går det också att se ett antal mer övergripande effekter av utvärderingarna, dvs. effekter som inte direkt kan härledas till specifika utvärderingar eller uppföljningar. Dessa effekter skulle också kunna kategoriseras som indirekta effekter.

GENOMGÅNG AV VERKSAMHETEN

I avsnittet *Effekter rörande kurser och utbildningens uppläggning* har redan konstaterats att utvärderingarna ofta har inneburit att det vid de olika utbildningarna på lärosätena har gjorts övergripande genomgångar av verksamheten. Även i avsnittet "Kan effekterna förklaras av utvärderingarna?" framgår att lärosätena har gjort översyner. I CFA:s intervjustudie med rektorer påpekas också att utvärderingarna har medfört "...strategiska överväganden om utbildningsutbudet vid lärosätena".⁴⁶

45. Anledningen till att kvalitetsarbetet framkommer mer i materialet för omgång 1 kan bero på skillnaderna i underlagens art där åtgärdsredovisningarna är mer extensiva än bedömargruppernas yttranden.

46. CFA:s intervjustudie med rektorer s. 22.

FOKUS PÅ EXAMENSMÅLEN

Utvärderingarna har även inneburit att lärosätena ökat sitt fokus på examensmålen i högskoleförordningen. Exempelvis nämner flera rektorer i CFA:s intervjustudie att "... den har lett till större uppmärksamhet på och förståelse för examensbeskrivningar och examensmål."⁴⁷ Intervjuer med representanter från lärosätena både på central och lokal nivå, som gjordes i samband med ett internt metodutvecklingsarbete på UKÄ 2014, visade också att kunskapen om de nationella examensmålen har ökat och att utvärderingarna har främjat en diskussion på lärosätena kring dessa mål och hur de relaterar till utbildningarna. Dessutom kommer denna aspekt även tydligt fram i de intervjuer som har gjorts med kontaktpersonerna där samtliga nämner ökad kunskap om examensmålen som en effekt av utvärderingarna.

För det första har utvärderingen alltså ökat kunskapen och medvetenheten om examensordningens mål och satt fokus på dem. I SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare var det också flera som svarade att utvärderingen bidragit till att sätta fokus på målen i examensordningen och hur studenterna examineras, liksom hur progressionen säkerställs. Flera menar även att utvärderingarna har bidragit till implementeringen av Bolognaformen.⁴⁸

För det andra, vilket framkommer främst i UKÄ:s intervjuer, har utvärderingarna även gett ett tillfälle för lärosätena att stämna av de egna utbildningarnas lokala mål med examensordningens mål. Lärosätena har då i flera fall kopplat målen till kurser och delkurser vilket för många inblandade gjort arbetet konkret och konstruktivt. Arbetet har resulterat i reviderade kursplaner som syftar till att synliggöra progressionen i utbildningen. Detta gäller oavsett om det i praktiken var ett program eller en examina som studenten kan söka efter att ha läst de fristående kurser som utvärderades. Lärosätena har med andra ord vinnlagt sig om att det ska finnas en tydlig progression i utbildningarna som en effekt av UKÄ:s utvärdering.

Ett ökat fokus på examensmålen tas också upp i bedömarens enkäten. Det är den i särklass vanligaste kommentaren från dem som svarade på enkätens öppna frågor kring detta. Bedömarna bekräftar kontaktpersonernas bild av att kunskapen ute på utbildningarna tidigare varit låg om examensmålen. En bedömare skriver: "Behovet av att tolka examensordningens examensmål och relatera dessa till de lokala målen har ökat, vilket i sig har genererat en större medvetenhet om syfte och mål med olika delar och moment i utbildningarna."

Att det skett ett ökat fokus på examensförordningens mål får också starkt stöd i CFA:s enkätstudie. I studien instämmer 51 procent av de studieansvariga i "hög" eller i "mycket hög" grad i påståendet "Kvalitetsreformen har skapat större uppmärksamhet på och förståelse av examensordningar och examensmål." Framförallt är det studieansvariga på yrkesutbildningar som håller med om påståendet (61 procent).⁴⁹

Även i svaren från studentkårerna nämns detta. Det som skiljer studenternas svar från de övrigas är att de kårföreträdare som svarat gör en tydligare

47. CFA:s intervjustudie med rektorer s. 21.

48. SUHF:s enkätundersökning till kvalitetssamordnare s. 1.

49. CFA enkätstudie s. 46.

koppling mellan målen och det praktiska examinationsmomentet. Några av dem menar att det skett en ökad koppling mellan examinationen och målen. Enstaka kår företrädare nämner att tentamina som följd av utvärderingen har blivit mer omfattande för att inkludera alla examensmål. Något som inte tycks upplevas som något odelat positivt bland kårerna och deras medlemmar. Underlaget är dock inte tillräckligt omfattande för att det ska gå att dra några slutsatser om ifall detta är något som skett i större utsträckning på lärosätena.

Intern samverkan

MED CENTRAL KVALITETSENHET

Det stöd de intervjuade kontaktpersonerna hade fått från lärosätet varierade i stor utsträckning både till form och omfattning. Några upplevde att de hade haft stor hjälp av en central kvalitetssamordnare på det egna lärosätet medan andra berättade att de istället hade fått mer eller mindre omfattande stöd direkt från sin fakultet. Stödet kunde till exempel bestå i att en person med överblick över flera utvärderingar läste utkast till självvärderingen och lämnade synpunkter på denna. Det framgår också att lärosätena centralt har blivit mer benägna eller mer kompetenta i att ge stöd i de senare omgångarna av utvärderingscykeln. Några uppgav att de fått särskild tid avsatt för att arbeta med utvärderingen, men detta verkar inte ha varit vanligt då flera var missnöjda över att utvärderingarna var något som skulle göras utöver allt annat som de hade att göra. Vad avser tidsåtgång så anger några av de intervjuade, på direkt fråga om negativa effekter, att även om utvärderingen varit nyttig, så har den tagit mycket tid i anspråk. Tid som hade kunnat användas till annan kvalitetshöjande verksamhet. I SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare framgår också att de "korta tidsramarna" för självvärderingen varit ett problem då det krockar med annan verksamhet. Utvärderingarna är arbetskrävande.⁵⁰

Flertalet av lärosätena har en enhet som särskilt arbetar med kvalitetsäkringsfrågor. Dessa enheters arbete har bland annat varit att ge stöd till dem som arbetar med utvärderingarna lokalt. Framförallt är det i samband med självvärderingarna som dessa centrala kvalitetssenheter kommer in och bidrar med synpunkter och underlag. CFA:s enkät visar att utvärderingarna har haft en påverkan på lärosätenas centrala, samordnade och systematiska kvalitetsarbete. Det framgår att 70 procent av de studieansvariga svarat att lärosätet hade eller införde en sådan enhet i samband med utvärderingen. Fem procent svarade att de inom lärosätet etablerade en central kvalitetssäkringsenhet i samband med utvärderingarna, medan 20 procent inte kände till om en sådan enhet fanns.⁵¹ I CFA:s intervjustudie beskrivs att många lärosäten har "...från centralt håll gått mer aktivt in i kvalitetsarbetet, genom att t.ex. sätta en prorektor i spetsen för ett koordinerat arbete eller genom att skapa en stödstruktur omkring egenutvärderingsarbetet och det generella kvalitetsarbetet ute i utbildningsmiljöerna".⁵²

50. SUHF:s enkätundersökning till kvalitetssamordnare s. 2.

51. Till detta kan också tilläggas att knappt 5 procent av de studieansvariga förväntade sig inte alls att en kvalitetssäkringsenhet skulle inrättas. CFA:s enkätstudie s. 23.

52. CFA:s intervjustudie med rektorer s. 22.

Utvärderingarna har således haft en påverkan på lärosätenas centrala, samordnade och systematiska kvalitetsarbete. Av de studieansvariga svarar dock 57 procent i CFA:s enkät att de redan före utvärderingarna hade ett systematiskt kvalitetssäkringsarbete.⁵³ I SUHF:s enkät till kvalitetssamordnare framgår också att utvärderingssystemet har "... stimulerat till översyn av utbildningar i sin helhet och till dialog mellan ansvariga för olika utbildningar inom samma omgång samt mellan olika nivåer inom universitetet."⁵⁴

I genomgången av uppföljningsyttrandena har förändringar av det systematiska kvalitetsarbetet runt utbildningar i några fall tagits upp som en åtgärd för att komma till rätta med brister. Men det är inte en vanlig förekommande redovisad åtgärd på denna nivå.

I intervjuerna med kontaktpersonerna framgår att nästan alla är nöjda med det stöd de har fått från lärosätet centralt eller från fakulteten. Några av dem som har intervjuats uppger att de har fått extra resurser för att arbeta med utvärderingarna, men detta tycks vara undantag. Av dem som svarat på CFA:s enkätstudie instämmer också 58 procent i påståendet att de "fick anvisningar och vägledning av den egna ledningen eller kvalitetsansvariga i förberedelse av utvärderingen". Det framgår också att de utbildningar som fick omdömet mycket hög kvalitet och hög kvalitet i något högre utsträckning ansåg att de hade fått stöd från lärosätet centralt än de utbildningar som fick omdömet bristande kvalitet.⁵⁵ Huruvida omdömet hög och mycket hög kvalitet i utvärderingarna kan förklaras av vilket stöd utbildningen har erhållit av stödfunktioner från lärosätet centralt finns inte utrymme för att besvara i denna studie.

SAMVERKAN MED ANDRA UTBILDNINGAR

Av intervjuerna med kontaktpersoner framkommer att utvärderingarna har stimulerat fram ökad samverkan mellan olika huvudområden inom lärosätet. Den har ofta kommit till stånd genom lärosätets kvalitetsenhet. Vanligt förekommande är exempelvis att företrädare för utbildningar som har genomgått utvärderingsprocessen, vid ett seminarium informerar de utbildningar som står näst på tur att bli utvärderade om utvärderingen och hur de upplevde den. I något enstaka fall, vilket framgår av intervjuerna, har även de som fått omdömet hög kvalitet gynnats av de förbättringar som gjorts på de utbildningar som tidigare fått omdömet bristande kvalitet när de ingått i samma institution. Exempelvis har i ett fall samtliga huvudområden på institutionen kunnat ta del av en gemensam skrivverkstad som upprättats som en åtgärd för ett bristande huvudområde. Hur pass vanligt detta är generellt går det dock inte att uttala sig om här.

STUDENTKÅRERNAS ENGAGEMANG I KVALITETSDRIVANDE PROCESSER (INTERN SAMVERKAN)

När det gäller studentkårernas engagemang i kvalitetsdrivande processer var en av de frågor som skickades ut till studentkårerna: "Vilka effekter anser ni att utvärderingarna har haft på er högskola/universitet? Exempelvis vad avser

53. CFA:s enkätstudie s. 32. Detta är alltså oberoende av förekomst eller insatser av en central kvalitetsenhet.

54. SUHF:s enkätundersökning, s 2.

55. CFA:s enkätstudie s. 24.

kvaliteten i utbildningarna, lärosätets sätt att arbeta med utbildningskvaliteten eller studentkårens sätt att arbeta med kvalitetsfrågor? Eller på andra sätt?" Några studentkårer nämner här arbetet med de utbildningar som fått omdömet bristande och att det har varit fokus på dessa utbildningar inom lärosätet. Det tycks framförallt vara kårer på högskolor med yrkesinriktade utbildningar som engagerat sig i de bristande utbildningarna. En yrkesinriktad studentkår skriver om uppföljningsarbetet av bristande kvalitet: "I denna process var kåren mycket involverad och blev inbjuden att delta i alla diskussioner. Så vitt vi vet har utfallet blivit positivt och studenterna är nöjda med det nya upplägget."

Bland annat har frågan om att utbildningen ska interagera mer med andra yrkesgrupper tagits upp i samband med uppföljningarna. Utvärderingarna tycks enligt flera kårer ha satt press på lärosätena att systematisera kvalitetsarbetet och har därför lett till en större medvetenhet om kvalitetsarbetet. Några kårer nämner att det lett till kartläggningar av olika slag och att det skett en ökad koppling mellan examination och mål. Någon kår har diskuterat mål som kändes osäkra. En kårföreträdare skriver: "Jag tror dock att kvalitetsutvärderingarna, trots att de ibland sågs som ett 'onödigt ont', har påverkat högskolans kvalitetsarbete på flera sätt."

Det finns tecken på att det gemensamma arbetet med utvärderingarna, framförallt uppgiften att rekrytera studenter till intervjuerna, bidrog till att föra samman kårer och lärosäten. Samarbetet med att rekrytera studenter kan ha bidragit till en god dialog och till att det gavs möjlighet att påverka. En representant från en av de stora kårerna skriver: "Samarbetet kring intervjuerna bidrog till mycket god och kontinuerlig dialog mellan berörda institutioner och studentkåren. Upplever också att fler studenter insåg att de kan vara med och påverka sin utbildning och att den positiva responsen från universitetet och dialogen med UKÄ gav mersmak för engagemang i utbildningspolitiska frågor."

Det finns således indikationer på att utvärderingarna även ökar engagemanget för utbildningarnas kvalitet från de studentkårsaktiva studenterna. I CFA:s delstudie 4, som var en fallstudie avseende nio miljöer, framgår dock att det är sällan som de "vanliga" (dvs. inte kåraktiva) studenterna känner till utvärderingarna. Endast ett fåtal av de studenterna som intervjuats i CFA:s studie känner heller till vilket omdöme som utbildningen har fått.⁵⁶ En slutsats är således att det framförallt är ett fåtal studentkårsaktiva studenter som har kunskaper vad avser utvärderingarna och som är engagerade i lärosätets respons på de olika omdömen som utbildningarna har fått.

Det bör dock påpekas att det givetvis är så att det finns ett studentengagemang i utbildningarnas kvalitet vid sidan av det som rör UKÄ:s kvalitetsutvärderingar. Studenternas kursutvärderingar är ett exempel på en kvalitetsdrivande åtgärd som ligger helt utanför UKÄ:s utvärderingar och som sannolikt engagerar många studenter.⁵⁷

56. CFA:s fallstudie s. 45.

57. Granskning av lärosätenas arbete med kursvärderingar kan dock ingå i UKÄ:s tillsyn av universitet och högskolor, t.ex. i samband med tillsynsbesöken.

Extern samverkan

Flera av de intervjuade kontaktpersonerna i UKÄ:s undersökning uppger att kontakterna med utbildningar på andra lärosäten har ökat som en effekt av UKÄ:s utvärdering. Det möte UKÄ kallar representanter för lärosätena till i uppstartsskedet av utvärderingen ledde i något fall till att kontakter togs med andra lärosäten, vilket i några fall har lett till nya samarbeten mellan utbildningar på olika lärosäten. Samarbetena har gällt lärosätenas kvalitetsarbete, men också utbyte av handledare och examinatorer i examensarbetskurserna. Hur pass vanligt de här typerna av effekter är generellt går det inte att uttala sig om på basis av detta. I de fall UKÄ har anordnat återföringskonferenser har dessa varit mycket uppskattade och erbjudit bra tillfällen för nätverkande och grogrund för framtida samarbeten.

Sammanfattning av övergripande effekter

Sammantaget har genomgången av de övergripande indirekta effekterna visat att det har skett genomgångar av utbildningarna i helhet och delar, och att kunskapen om och fokuset på examensmålen har ökat. Utvärderingarna har också lett till en ökad samverkan internt på lärosätet. Dels handlar det om samverkan med de interna kvalitetssäkringsenheterna, som ofta varit ett stöd, men även i viss mån med andra utbildningar inom lärosätet. Utvärderingarna kan även ha fått viss effekt vad avser utbildningarnas externa samverkan. Ett begränsat antal personer på kårerna har också kunskap om, och är involverade i, lärosätenas arbeten med utvärderingarna, vilket skulle kunna ha en kvalitetsdrivande effekt.

Diskussion och reflektion

Den här rapporten visar att utvärderingssystemet 2011–2014 har haft kvalitetsdrivande effekter på flera nivåer, dels övergripande effekter, dels åtgärder som direkt berör utbildningens uppläggning och genomförande (direkta effekter). Utvärderingarna har i större utsträckning påverkat de utbildningar som fått omdömet bristande kvalitet jämfört med dem som fick omdömena hög eller mycket hög kvalitet. Men av underlagen att döma förekommer det också tydliga effekter hos dem som fick omdömet hög eller mycket hög.^{58, 59}

Övergripande effekter:

- Lärosätena har fått ett tillfälle att göra en grundlig genomsyn av utbildningarna, vilket har gett ett ökat fokus på kvalitetsarbete.
- Utvärderingarna har gett en ökad samverkan mellan olika utbildningar på lärosätena. Samverkan har ofta skett med hjälp av den centrala förvaltningsenhet som arbetar med kvalitetsfrågor på lärosätet, eller att hjälpen kommit från fakultetsnivå.
- Kunskapen om, och fokuseringen på, högskoleförordningens examensmål har ökat.

Direkta effekter:

- Vanligast förekommande är att det har skett omfattande revideringar av kursplaner och utbildningsplaner, vilket också hänger ihop med den genomsyn som nämndes i första punkten ovan. Nya kurser har också införts, exempelvis för att tillgodose vissa specifika aspekter som utvärderingen identifierat som bristande. Kurslitteratur har reviderats.
- Utvärderingarna har lett till ett ökat fokus på de självständiga arbetena. Kraven för att få påbörja det självständiga arbetet har tydliggjorts för att göra det svårare för studenter som saknar förutsättningar att bli antagna. Det har tagits fram tydligare instruktioner och riktlinjer kring de självständiga arbetena. Examinationen av arbetena har skärpts.
- Handledningen för de självständiga arbetena har förstärkts, utvecklats och förbättrats.
- Det har införts fler teorimoment och mer vetenskaplig diskussion. Även fler metodmoment har införts i utbildningarna.
- Vissa färdighetsmoment har också stärkts såsom exempelvis att det införts fler inlämningsuppgifter, skrivövningar, laborationsrapporter och PM.

58. Att utvärderingarna i större utsträckning givit effekter på de bristande utbildningarna bekräftas av CFA:s enkätstudie. Slutsatsen där är att typen av åtgärder i stort sett är desamma mellan utbildningar som fått bristande kvalitet och utbildning som fått hög eller mycket hög kvalitet. Den enda systematiska skillnaden är att utbildningarna som genomgått uppföljningsprocessen "...vidtagit åtgärder i mycket högre utsträckning". CFA:s enkätstudie s. 33.

59. Givet urvalet i föreliggande rapport avseende uppföljningarna går det att med större säkerhet påvisa effekterna på utbildningar som leder till generella examina. Då uppföljningsprocessen är densamma som för de generella examina kan man dock räkna med effekter även för utbildningarna som leder till yrkesexamina. Om dessa effekter systematiskt skiljer sig åt från de på utbildningarna som leder till generella examina får utrönas i en eventuell framtida studie när uppföljningsprocessen är avslutad.

- Det har skett vissa förändringar avseende lärarresurser såsom omdispone- ring av hur lärarna används och höjda krav på kompetens hos dem som handleder och examinerar de självständiga arbetena. Viss kompetens- utveckling av lärare har också skett.
- Bättre information har getts till studenterna om utbildningarnas upplägg.
- Diagnostiska tester och höjda krav på förkunskaper har införts.

Utöver de kvalitetsdrivande effekterna har det i kartläggningen även kunnat skönjas ett antal negativa effekter.

- Ökat fokus på de självständiga arbetena kan i vissa fall ha tagit resurser från andra delar av utbildningarna, som i en del utbildningsområden kan anses viktigare. Utvärderingarnas fokus kan alltså påverka utbildningarnas inrikt- ning. Teoretiska kunskaper har blivit prioriterade framför moment som tränar de praktiska färdigheterna. Utvärderingarna riskerar också bidra till att missgynna bredd i utbildningarna om kravet på fördjupade kurser för att få påbörja det självständiga arbetet höjs. Utvärderingen riskerar att bli normerande och begränsa den akademiska friheten.
- Lärare måste använda mycket tid till utvärderingarna. Tid som annars kunde ha används till andra kvalitetshöjande åtgärder.

Dessutom har det funnits en kritik som handlar om att granskningen av resultat på det sätt som genomförts i det senaste systemet underminerar för- troendet mellan UKÄ och lärosätena.⁶⁰ En del av denna kritik utgörs, något förenklad, av tanken att det senaste systemet inte stöder lärosätenas eget kva- litetsarbete, då det inte utgår från deras interna kvalitetssystem, med följderna att lärosätena hindras från att utveckla ett ägarskap och ansvarstagande för kvalitetsgranskningen av sina utbildningar.⁶¹ Den här kritiken, som främst har kommit från lärosätenas ledningsnivå, kan kopplas till den negativt kon- trollerande aspekt som utvärderingssystemet ofta tillskrivs i diskussionen. En variant av denna kritik har också tagits upp i ett internationellt samman- hang. UKÄ blev år 2014 nedflyttade från fullvärdig medlem till ”ansluten medlem” av ENQA.⁶² En viktig anledning var att utvärderingssystemets ansats att bedöma resultat inte tillät bedömning av lärosätenas interna kvalitets- arbete.

60. I exempelvis SUHF:s rapport *Internationella utblickar i kvalitetssäkring av högre utbildning* (2013) skriver expertgruppen för kvalitetsfrågor: ”Då det svenska systemet är rent kontrollerande finns det inga incitament inom systemet för att utveckla ett förtroende mellan Högskoleverket/Universitets- kanslersämbetet och lärosätena, även om det vore en fördel av många andra skäl.”, s. 12.

61. SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor förespråkar exempelvis istället ett utvärderingssystem som bygger på att lärosätena själva tar ansvar för den direkta kontrollen av kvaliteten i sina respektive utbildningar, och där UKÄ:s roll främst skulle vara att kontrollera att lärosätena genomför sina utbildningsgranskningar på ett adekvat sätt. *Slutrapport från SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor 2012 – 2013*, s. 9 – 11. Se även s. 5 i bilaga 10 till samma rapport. Flera av rektorerna i CFA:s intervju- undersökning uttrycker stöd för SUHF:s förslag (CFA:s intervjustudie med rektorer, s. 25). I den intervjuundersökningen framkommer även att ”...det bland rektorerna råder bred enighet om att utvärderingssystemet lägger för mycket vikt på resultat och för lite vikt på processer”, s. 23.

62. ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) är en organisation som verkar för kvalitetssäkring av högre utbildning i Europa.

Olika systems syften och ansatser

JÄMFÖRELSE MED TIDIGARE SYSTEM

Ett sätt att försöka bedöma effekterna är att jämföra med Högskoleverkets tidigare utvärderingssystem. Två sådana har tidigare funnits i Sverige, varav endast det som gällde 2001–2006 genomfördes till fullo. Nedan jämförs översiktligt syften och ansatser, samt effekter av och kritiken mot respektive system 2001–06 och 2011–14.

SYFTEN

Syftet med utvärderingssystemet under åren 2001–2006 var, som det är beskrivet i Högskoleverkets anvisningar riktat till lärosätena, trefalt: att bidra till institutionens eller motsvarandes egen kvalitetsutveckling, att granska om utbildningarna svarar mot mål och bestämmelser i högskolelagen och högskoleförordningen samt att ge information, bland annat till studenter inför valen av utbildning.⁶³ Det handlade alltså om tre ledord eller uppdrag: utveckla, granska och informera, där utveckling var satt först, medan betydelsen av granskningen var nedtonad. Samtidigt inkluderade granskningsuppdraget en kontroll; brister skulle påpekas och myndighetens mandat att återkalla examenstillstånd vid otillräcklig kvalitet gällde.

Uppdraget att utveckla utbildningarnas kvalitet realiserades huvudsakligen genom rekommendationer till lärosätena, vilka ingick i den i övrigt granska omfattande beskrivande avrapporteringen. Informationsuppdraget fullgjordes huvudsakligen genom sammandrag av dessa rapporter med rekommendationer som publicerades på myndighetens webbplats.

Vad är då skillnaden mot det senaste systemet (2011–14)? I rapporten *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering*⁶⁴ anges att utvärderingarna i det senaste systemet ”ska fokusera på utbildningens resultat och syfta till att bedöma om utbildningen leder till att studenten uppnår målen i examensbeskrivningarna”. Att granska hade därmed placerats i fokus på bekostnad av utveckling. Betyder det att utveckling som uppdrag helt saknades?

Inte helt, i rapporten framgår att utvärderingarna också ska ”kunna utgöra underlag till regeringen för en mindre del av resurstilldelningen”. Tanken med det sistnämnda, som finns beskriven i propositionen *Fokus på kunskap*, var att kvalitet skulle premieras; ett högt betyg till en utbildning i en utvärdering skulle resultera i extra resurser till det berörda lärosätet.⁶⁵

Utvecklingsanvisningar i form av rekommendationer kan därmed sägas ha blivit utvecklingsincitament genom belöning för särskild kvalitet.

Slutligen, i rapporten *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering*, påpekas att ”studenter, näringsliv, myndigheter och andra intressenter [behöver] information om utbildningarnas kvalitet”.⁶⁶ Där finns alltså även informationsuppdraget oförändrat.

63. *Nationella ämnes- och programutvärderingar*, Anvisningar och underlag för självvärdering, Högskoleverket, 2002.

64. *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering*, Rapport 2012:15 R, Högskoleverket, s. 8 ff. Rapporten fastställdes i december 2010, men reviderades i juni 2012.

65. *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*, Prop. 2009/10:139, s. 27–32.

66. *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering*, Rapport 2012:15 R, Högskoleverket, s. 8.

Gransknings- och utvecklingsuppdragen realiserades genom kortfattade bedömningar av måluppfyllelsen enligt en tregradig skala där ansvaret för eventuell tilldelning av extra resurser åvilade regeringen. Informationsuppdraget fullgjordes i ett särskilt webbverktyg, *Resultatsök*, som gjorde utvärderingarnas utfall lättillgängliga via myndighetens webbplats.

Det här innebär att systemen har haft syften som i hög grad tangerar varandra, om än betoningen varit olika. Motsvarande har gällt ansatsen för att uppnå syftena.

ANSATSER

Ansatsen för utvärderingarna i det nyligen avslutade systemet (2011–14) har varit att bedöma resultat. Just fokuserandet på resultat kontrasteras ofta mot avsaknaden av motsvarande i det tidigare systemet 2001–06.

Bedömning av utbildningsresultat ingick emellertid i utvärderingarna även då, men endast som en av flera delar enligt den så kallade förklarande ansatsen som angavs i modellen för det systemet. Ansatsen innebar att såväl förutsättningar, processer som resultat skulle granskas, och att särdragen i dem för en utbildning skulle kopplas ihop och förklaras. Ansatsen var omfattande och i praktiken fokuserade systemet på förutsättningar och processer, där redovisningen av lärarresursen men även av kursplaner blev de helt avgörande aspekterna för bedömningen i Högskoleverkets beslutsfattande. På så sätt hamnade systemet i sitt utförande väldigt nära formerna som tillämpas av UKÄ vid prövningar av ansökningar om att utfärda examenstillstånd. Det var en styrka, en svaghet var att bedömningen av resultatet i någon form av utbildningsutfall i stort sett saknades.

Det kan finnas flera skäl till att utvärderingssystemet 2001–2006 inte i någon större utsträckning tog hänsyn till utfall. Betydelsefull är förmodligen systemets huvudsakliga utgångspunkt i högskolelagen, ur vilken resultat för flera av aspekterna i paragraferna är svåra att härleda. Till skillnad från detta tog det resultatnriktade systemet 2011–2014 i huvudsak avstamp i examensbeskrivningarna i högskoleförordningen, vilken ansluter till lagen och där målen för utbildningen anges.⁶⁷ Viktigt i sammanhanget är dessutom bedömargruppernas sammansättning och därmed kompetens att bedöma de olika och tämligen särskilda aspekter som utgör grunderna för hög kvalitet, enligt lagar, förordningar och föreskrifter.

EFFEKTER

I sammanställningen ovan framgår att det nyligen avslutade systemet 2011–14 hade kvalitetsdrivande effekter på flera nivåer. Hur var det då med systemet som tillämpades 2001–2006?

Att ge rekommendationer till lärosätena, i syfte att bidra till kvalitetsutveckling, ingick i bedömarens uppdrag i det systemet. Förslag om förbättringar skulle ges generellt, i princip oavsett bedömningen i övrigt. Myndigheten sammanfattade rekommendationerna i egna slutsatser. Det var emellertid frivilligt för lärosätena att efterfölja rekommendationerna utöver i de fall då en utbildning bedömdes ha bristande kvalitet. Liksom i det

67. En nödvändig förutsättning för det var att examensmål för generell examen införts 2007. Se examensordningen, bilaga 2 till högskoleförordningen (1993:100.)

nu avslutade systemet skedde för dessa utbildningar en uppföljning efter ett år. Huruvida de riktade rekommendationerna efterföljts var då avgörande vid bedömningen om bristerna åtgärdats.

Dessutom genomfördes en allmän uppföljning efter tre år av alla utbildningar som ingått i en utvärdering under ett visst år. Ett antal frågor ställdes till lärosätena, som anmodades att svara skriftligt. Syftet med dessa uppföljningar var att undersöka hur lärosätena hanterat de rekommendationer och förslag till förbättringar som utvärderingarna utmynnade i samt vilka övriga effekter som utvärderingarna haft. Svaren sammanställdes sedan i en rapport.⁶⁸

Återkommande effekter i uppföljningsrapporterna är följande (översiktligt ordnade uppifrån efter hur ofta de framhävts):

- betonandet av nyttan av utvärderingen för det egna utvecklingsarbetet och att arbetet med självvärderingen då varit särskilt värdefullt.
- att översyner gjordes av lärarkompetensen och att fler lärare anställdes, men framför allt verkar lärargruppernas vetenskapliga kompetens ha höjts genom utökad forskarmeritering.
- arbete för att åstadkomma mer sammanhållna program med en tydligare genomgående röd tråd.
- att den nationella samverkan mellan utbildningar och lärosäten ansågs ha ökat på grund av utvärderingarna.
- förstärkt arbete med arbetslivsförankring.
- förstärkt arbete med att förbättra system för kursvärdering och studentinflytande.
- omorganisering av institutionen och ämnena.
- att kurslitteraturen reviderats och att mer vetenskaplig litteratur införts i undervisningen.
- även metodundervisning och formerna för handledning och examination verkar ha stärkts vid enstaka institutioner, men knappast generellt.

Svaren som redovisas i uppföljningsrapporterna visar på konkreta effekter av det tidigare utvärderingssystemet (2001–06). En del av dessa effekter eller åtgärder känns igen från det senaste systemet (2011–14), andra är unika för respektive system. Vissa av skillnaderna kan sannolikt förklaras med systemens olika ansatser, som berörts ovan, och som innebar en huvudsaklig utgångspunkt i högskolelagen för det tidigare systemet respektive i förordningens examensbeskrivningar för det senare.

Ett exempel på skillnad i effekter gäller arbetet med studentinflytandet som var en aspekt i det tidigare systemet men som inte utgjort en faktor i det senare systemet. Ett annat exempel utgörs av betoningen av lärarkompetensen i det tidigare systemet, som var ett utslag av högskolelagens skrivningar om koppling mellan utbildning och forskning, och där lärarnas formella

68. *Uppföljning av Högskoleverkets ämnes- och programutvärderingar 2000 och 2001*, Rapport 2006:25 R, *Uppföljning av Högskoleverkets ämnes- och programutvärderingar 2002*, Rapport 2008:9 R, *Uppföljning av Högskoleverkets ämnes- och programutvärderingar 2003*, Rapport 2008:39 R, *Uppföljning av Högskoleverkets ämnes- och programutvärderingar 2004*, Rapport 2010:6 R, *Uppföljning av Högskoleverkets ämnes- och programutvärderingar 2005*, Rapport 2011:1 R.

kompetens var ett konkret och handfast sätt att uppskatta den. I kontrast har lärarkompetensen varit av liten betydelse för bedömningarna i det senaste systemet, och därför inte heller haft ett större genomslag i åtgärderna utöver när lärosätena tillmätt den specifik vikt. Motsvarande konkreta och handfasta underlag i det senaste systemet har istället varit sammanställningarna över bedömningarna av måluppfyllelsen i de självständiga arbetena. Systematiska granskningar av examensarbeten förekom nästan aldrig i det äldre systemet. Dessa sammanställningar har baserats på ämnesexperternas kvalitativa bedömningar av arbetena, och de har sannolikt varit ett viktigt bidrag för de påtagliga förstärkningarna i utbildningarna som systemet har gett när det gäller studenternas genomförande av de självständiga arbetena.

En annan skillnad mellan systemen gäller effekter för förstärkt arbetslivsanknytning, som var en viktig aspekt enligt förarbetena i båda systemen. Genomslaget verkar emellertid ha varit större i det tidigare systemet, och det trots att yrkeslivsföreträdare inte regelmässigt ingick i bedömgarngrupperna avseende generella examina, vilket de gjort i det senare systemet. Dessutom genomfördes i det senaste systemet ett samråd med representanter för arbetslivet inför varje utvärdering, även för generella examina. En förklaring till skillnaden kan vara att samverkan med det omgivande samhället i det äldre systemet ingick som en särskild aspekt⁶⁹ hämtad från högskolelagens andra paragraf. Motsvarande aspekt ingick inte generellt sett i granskningarna i det senaste systemet.⁷⁰

Det starka fokuserandet på de självständiga arbetena i det senaste systemet kan dessutom ha gjort att mer praktiska delar av utbildningar inte har kunnat bedömas och att utvärderingarna därmed inte fått några större effekter på exempelvis arbetslivsanknytningen. Sedan går det givetvis att i enlighet med propositionen argumentera för att det självständiga arbetet i själva verket är ett praktiskt moment. Inom flera utbildningar skrivs det också i samarbete med externa parter, även om det på den punkten finns en stor variation mellan olika huvudområden.

En likhet i effekter gäller översynen av utbildningarna som helhet, som båda systemen verkar ha bidragit till, men sannolikt delvis av olika skäl. I det tidigare systemet var självvärderingen och fokuserandet på kursplaner viktiga för att påverka utbildningarnas uppläggning, i det senare kan förändringar i uppläggningen i hög grad härledas till behovet av att tidigare i utbildningen börja förbereda studenterna för de vetenskapliga och metodologiska krav som det självständiga arbetet innebär.

Naturligtvis är systemens effekter i form av åtgärdernas betydelse, genomslag och antal svåra att direkt jämföra, bland annat på grund av systemens skilda ansatser och att olika underlag och metod använts för kartläggningen av effekterna.⁷¹ Med beaktande av det är det ändå värt att notera att det

69. Nationella ämnes- och programutvärderingar, *Anvisningar och underlag för självvärdering*, Högskoleverket, 2002.

70. Om utbildningar som leder till yrkesexamina ingått i genomgången av uppföljningsyttranden och åtgärdsredovisningar är det möjligt att eventuella åtgärder kring arbetslivskoppling skulle kunna noteras i ökad utsträckning. Effekten avseende arbetslivskoppling i systemet 2001–2006 är dock generell och oberoende av examenstyp.

71. En skillnad är också i korthet att det äldre systemet byggde på utvärdering av ämnen medan det senare byggde på utvärdering av huvudområden som leder till olika generella examina. I bägge systemen utvärderades yrkesprogram som helhet.

tidigare systemet inte verkar ha varit mer kvalitetsdrivande än det senare, trots att betoningen i syftet för det förstnämnda låg på att utveckla och i mindre grad på att kontrollera.

Gemensamt för båda systemen är att de har kritiserats.

KRITIKEN

I ett antal av de underlag som legat till grund för sammanställningen av effekterna av det senaste systemet framkommer kritik mot utvärderingarna.

Den vanligaste kritiken, som i sin tur består av flera delar, handlar om ett alltför ensidigt fokus på resultat i betydelsen bedömning av självständiga arbeten. Den kritiken framförs framförallt av rektorer i utbildningsutskottets och CFA:s intervjustudie samt av bedömare i UKÄ:s bedömarens enkät. Några av kontaktpersonerna i UKÄ:s intervjustudie tar också upp detta. Kritiken har givetvis även i andra sammanhang nått UKÄ, via exempelvis SUHF.

En del av den kritiken utgörs av tesen att fokus på de självständiga arbetena missgynnar yrkesexamen och utbildningar med särskild profil, där de självständiga arbetena inte lika väl som för en generell examen anses avspegla utbildningarnas examensmål. En annan del är att en fokusering på de självständiga arbetena riskerar ske på bekostnad av övriga delar av utbildningen.⁷²

Ytterligare en del av samma kritik gäller hur de kvalitativa bedömningarna av de självständiga arbetena omsätts till kvantitativa uppgifter, där några enstaka bedömningar kan få stort genomslag för slutomdömet.

Dessutom finns kritik som handlar om andra aspekter av systemet, dels brist på återkoppling på självvärderingar, dels brist på förslag om förbättringar. Självvärderingens utvecklande effekt är inte lika tydlig i det senaste systemet som i det tidigare, det gäller såväl modell som praktik. I det tidigare systemet var självvärderingarna en viktigare del i processen, som det huvudsakliga underlaget för bedömning. Till detta kan tilläggas att det i systemet 2001–2006 fanns en bättre möjlighet till dialog med bedömargruppen då det konsekvent genomfördes fysiska platsbesök och att det också regelmässigt genomfördes återföringskonferenser några månader efter utvärderingens publicering.

Slutligen finns alltså också en övergripande kritik om att det senaste systemet har haft en ensidig inriktning på kontroll, och att det därmed inte varit utvecklande. Denna övergripande kritik kan kopplas till de invändningar som framförts mot processen bakom systemet; att uppdraget från regeringen var alltför detaljerat och inriktat mot kontroll.

Systemet som tillämpades 2001–2006 fick även det utstå en hel del kritik. En del av kritiken handlade då om betoningen av förutsättningar och det uttryck den betoningen fick i bedömningen av lärarkompetens och lärarkapacitet genom kvantitativa beräkningar av helårsekvivalenter. Som konstaterats ovan var det ett konkret sätt att bedöma forskningsanknytningen i utbildningen. Motsvarande viktiga kvantitativa bedömningsgrund i senaste systemet har varit sammanställningarna av bedömningarna av målpuppfyllelse i

72. Det sistnämnda tangerar det som inom utvärderingsforskning kallas "teaching to the test", och som i korthet innebär att verksamheten anpassar sig efter utvärderingarna. Exempelvis beskriver Lena Lindgren detta i *Statsvetenskaplig tidskrift*, 2012/3, *En utvärderare om Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014*, s. 480.

de självständiga arbetena. Kvalitativa mått som har tilldelats avgörande betydelse vid bedömning har i princip saknats i båda systemen trots ambitionen att utveckla sådana. Dessa försök har bl.a. strandat på att sådana mått, om de ska vara förutsägbara och därmed transparenta, kan uppfattas som alltför normerande. En utmaning för UKÄ och för andra myndigheter som genomför utvärderingar är att försöka hitta metoder att finna kvalitativa underlag som går att använda i ett tydligt kvalitetsdrivande system. En annan kritik handlade om systemets betoning av processer och det stora fokus på kursplanernas utformning som den innebar.⁷³

Det var också det systemet som, pga. kritiken mot det, föranledde vissa av inslagen i det nu avslutade systemet. I regeringens proposition för utvärderingssystemet 2011–2014, *Fokus på kunskap*, framgår att kritik mot det tidigare systemets (2001–2006) fokus "... framkom i lärosätenas remissvar över både Resursutredningens betänkande och det förslag som Högskoleverket lämnade i anslutning till verkets remissvar över resursutredningens betänkande. Även Sveriges universitets- och högskoleförbund riktade hösten 2008 stark kritik mot de tidigare utvärderingarna och förordade att fokus skulle läggas på utbildningarnas resultat."⁷⁴

Dessutom späddes den kritiken på av det system som gällde under 2007–2008⁷⁵, inte minst då önskemålet om inriktning på resultat. En annan kritisk synpunkt på det systemet var att rekommendationerna var alltför styrande. Konsekvensen av den kritik som då framfördes blev ett system som skulle bedöma utbildningarnas resultat i form av måluppfyllelsen, inte vägarna till den.

Här ska inte ytterligare diskuteras respektive systems metodologiska brister och fördelar, även om det kan finnas skäl att återkomma till dem i en annan studie. Däremot ska nu avslutningsvis återknytas till frågan om kontroll och utveckling och hur klar gränsdragningen mellan dem i realiteten är.

Avslutande diskussion: kontroll vs utveckling eller kontroll och utveckling?

I avsnittet om utvärderingseffekter berördes frågan om den polariserade uppdelningen av syftet med utvärderingar som antingen i huvudsak kontrollerande eller utvecklande. I diskussionen som förts om UKÄ:s nyligen avslutade utvärderingssystem har det ofta beskrivits som starkt kontrollerande i negativ bemärkelse.⁷⁶ Beskrivningen inbegriper att systemet skulle sakna eller endast ha svaga kvalitetsdrivande eller utvecklande effekter. Denna rapport

73. Kvalitativa mått tillämpas vid utvärderingarna, i och med att de bygger på "peer-reviewgranskningar". I det äldre systemet gällde det kanske främst kursplaner och utbildningsstruktur, i det senare har det gällt de självständiga arbetena.

74. *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*, Prop. 2009/10:139 s. 13.

75. Högskoleverket införde ett nytt system för utvärderingar som var tänkt att gälla för 2007–2012. Systemet avbröts dock under hösten 2009. Anledningen till detta var kritik mot att utvärderingssystemet inte hade tonvikt på kvaliteten i utbildningars resultat och att det hade metodproblem. *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen* Proposition 2009/10:139, s. 11.

76. Såsom nämnts tidigare framkommer detta exempelvis i SUHF:s rapport *Internationella utblickar i kvalitetssäkring av högre utbildning* (2013) där expertgruppen för kvalitetsfrågor skriver: "Då det svenska systemet är rent kontrollerande finns det inga incitament inom systemet för att utveckla ett förtroende mellan Högskoleverket/Universitetskanslersämbetet och lärosätena, även om det vore en fördel av många andra skäl", s. 12.

visar dock på en annan bild. Genomgången av de olika underlagen har exempelvis visat att förändringar har gjorts av utbildningsplaner och kursplaner samt att uppstramning av instruktioner och kriterier har genomförts i syfte att förbättra utbildningskvaliteten. Dessa förändringar i delar och enskildheter tillsammans med den allmänna översynen av hela utbildningar som skett vid lärosäten måste rimligtvis betraktas som utvecklande. Till detta kan läggas att som en del av den åtgärdsredovisning som de utbildningsansvariga lokalt på lärosätet genomför också ingår en analysdel. I denna förväntas de för varje examensmål göra en analys av orsakerna till bristerna. Det har inte i denna studie funnits utrymme att även gå igenom dessa analyser, men det är rimligt att anta att dessa också kan ha en utvecklande roll.

Vad avses då med att det nyligen avslutade systemet skulle vara starkt kontrollerande, och därmed inte utvecklande? Här diskuteras tre möjliga förklaringar: fokuseringen på resultat, avsaknaden av riktade rekommendationer och möjligheten att återkalla examenstillstånd.

Kan hänvisningen till kontroll bero på systemets fokus på resultat? Bakgrunden och motiveringen till utvärderingarnas resultatfokus ges i proposition 2009/10:139. Den avgörande faktorn är lärosätenas autonomi; att utvärderingarnas utformning i så liten utsträckning som möjligt ska styra verksamhetens genomförande så länge målen för verksamheten uppnås. En annan motivering i propositionen är den kritik som, inte minst från lärosätena, riktats mot tidigare utvärderingssystem för att ha alltför stort fokus på förutsättningar och genomförande, och för lite på utbildningsresultat. Obeaktat av att begreppet resultat kan omfatta olika utfall av en utbildning, så är mätningen av resultat vid en utvärdering knappast mer kontroll än mätningen av förutsättningar och genomförande. Utvärdering och granskning är former av kontroll, och det oavsett syfte och ansats.

Har avsaknaden av riktade rekommendationer reducerat utvecklings-effekten i systemet? Det framstår som rimligt att anta att så är fallet. Rekommendationer kan vara ett bra sätt att sprida erfarenheter som de sakkunniga i en utvärdering har och som de samlar på sig under en utvärderings genomförande. Samtidigt är det värt att påpeka att tidigare utvärderingssystem med rekommendationer har kritiserats för att dessa påverkat lärosätena på ett otillbörligt sätt givet lärosätenas autonomi.⁷⁷

Utrymmet för rekommendationer i ett system inriktat på att enbart bedöma resultat och inte hur dessa uppnås är dessutom begränsat. I det senaste systemet har analysen av eventuella brister i en utbildning istället ålagts lärosätena, liksom att bedöma nödvändiga åtgärder för att komma till rätta med dem. Att ta fram rekommendationer kan därmed sägas också ha ålagts lärosätena själva. För de utbildningar där bedömarna funnit brister i målluppfyllelsen har en uppföljning skett efter ett år, för övriga har det varit upp till dem att självständigt utnyttja utvärderingarna för göra eventuella förstärkningar. Det verkar också ha skett enligt underlagen för denna studie, framförallt intervjuerna och Utbildningsutskottets och CFA:s studie indikerar på detta.

77. Påpekanden gällde kanske främst egentligen att myndigheten gjorde ett urval av bedömarens rekommendationer riktade till lärosätena till sina i en inledande del av rapporterna, vilket enligt kritikerna förvandlade dem till pekpinor eller motsvarande. Bindande blev rekommendationerna emellertid endast vid uppföljning av brister med hot om återkallande av tillstånd.

Till sist, är mandatet att återkalla examenstillstånd utvecklingshämmande? Mandatet är kopplat till skrivningarna i lagen om vilka krav som ställs på en utbildning för att ett lärosäte ska erhålla ett examenstillstånd. Om dessa inte uppfylls i en befintlig utbildning som leder till en examen kan tillståndet följaktligen återkallas, om bristerna inte åtgärdas inom en viss tid trots påpekanden.

Kontroll ligger därmed i den granskande myndighetens uppdrag. Den företeelsen är inte ny. Tillståndsprövningar har genomförts sedan tidigt 1990-tal (ny lag 1992), och utbildningsutvärderingar med mandat att återkalla tillstånd sedan början av 2000-talet (prop. 2000/01:1). Bakgrunden är den decentralisering av högskoleutbildningen som lagen 1992 innebar samtidigt som en enhetlighet i systemet behölls, med t.ex. nationellt gällande examensmål, och tillhörande krav om likvärdighet i utbildningarna och därmed möjlighet för studenter att röra sig mellan dessa vid olika lärosäten.

Om myndighetens mandat att återkalla tillstånd skulle tas bort förutsätter det ändringar av skrivningarna i högskolelagen. Sannolikt skulle emellertid granskningar i någon form ändå krävas; det gäller åtminstone så länge finansieringen av en verksamhet i huvudsak är statlig, och den utgör en grundläggande samhällsnytta. Givetvis går det att tänka sig fortsatt kontroll av UKÄ eller motsvarande utan sanktionsmandatet att återkalla tillstånd, dvs. granskningar där kritik framförs och inte enbart förslag till förbättringar. Den kontrollen skulle då eventuellt kunna betecknas som enbart utvecklande, antagligen åtminstone så länge ett lärosäte inte lade ned en utbildning p.g.a. den.

Den externa kontrollen skulle också helt kunna ersättas av tillit med internkontroll eller egenkontroll. Tilliten skulle baseras på vetskapen om en välfungerande egenkontroll, som alltså genomförs på egen hand av utföraren. Termerna egengranskning eller egenutveckling skulle också här kunna användas, om ordet kontroll skulle anses som olämpligt. Benämningen är i realiteten emellertid av liten betydelse. Det centrala är att en granskning i sammanhanget per definition inbegriper kontroll, men att en kontroll utan sanktionsmandat för granskaren eller en helt internt baserad kontroll förutsätter ett stort mått av tillit. Ett sådant system skulle nog följas av en diskussion om vilka samhällssektorer som rimligen kan omfattas av det.

Reflektioner inför framtiden

Formerna för styrning av den statliga verksamheten varierar, och därmed också för hur den granskas. Det är välkänt, men tål ändå att upprepas, särskilt när ett nytt system för granskning ska utvecklas. Förväntningarna är då höga från alla parter och intressenter att denna gång ska just deras frågor beaktas och dessutom på ett sätt som motsvarar deras önskemål. Perspektiven är framåtblickande. Helst ska det nya vara något helt nytt. Kritiken av bristerna i tidigare system förenar, och överskuggar gärna eventuella styrkor eller positiva inslag som de kan ha haft. Att i det läget ändå passa på att blicka bakåt och summera såväl positiva som negativa erfarenheter från förr kan vara värdefullt – om inte av annat skäl än vetskapen om att formerna för styrning varierar och att det gamla en dag kan bli nytt och efterfrågat igen.

Erfarenheterna kan således bli värdefulla i framtiden. Det för alla parter och intressenter fläckfria systemet är givetvis värt att sträva efter, men kri-

tik kommer att framföras, vilket granskningsystem som än antas; ett system som inte kritiserats innebär slutet för utvecklingen.

Med det sagt är det svårt att här ge konkreta förslag för framtidens system och det är heller inte syftet med denna rapport. Rapporten utgör ett led i ämbetets löpande reflektion över sin egen verksamhet och ett bidrag till den pågående diskussionen kring hur utvärderingar av högre utbildning bör se ut och utformas. Nedan följer några reflektioner baserade på resonemangen och resultaten i denna rapport som kan vara värda att ha med sig i diskussionen om framtida granskningsystem.

- **Uppdelningen i inriktning av utvärderingar och granskningar på kontroll eller utveckling är alltför förenklande.**⁷⁸

Strikt kontroll kan verka hämmande på verksamheter men granskningar utan kontroll kan sakna genomslagskraft. System som uppfattas som kontrollerande kan ha tydliga kvalitetsdrivande och utvecklande effekter.

- **Kontroll ställer krav på transparens, vilket riskerar att leda till fokus på kvantitativa mått, medan ökat fokus på kvalitativa mått å andra sidan riskerar att minska transparensen och jämförbarheten.**

Det är rimligt att ställa höga krav på att de granskade ska få veta på vilka grunder de granskats för att förstå utfallet. Särskilt viktigt blir det kanske när liknande verksamheter genomgår parallella eller närliggande granskningar. Kvantitativt inriktade underlag framstår då som lättare att bedöma än kvalitativa. Det gäller inte minst när sammansättningen av de grupper av sakkunniga som utför bedömningarna varierar. Svårigheter att jämföra utfallet kan skada tilliten. Kvantitativt baserade bedömningar riskerar å andra sidan att få effekter som av de granskade kan upplevas som ensidiga och därmed negativa, vilket i förlängningen i sin tur kan skada tilliten. En medvetenhet om dessa motsättningar är önskvärd.

- **Uppföljningar av eventuella utvärderingseffekter bör ske systematiskt och göras av såväl utförare som mottagare samt oberoende parter och gälla såväl positiva som negativa effekter (generell slutsats för utvärderingar).**

Den här studien är ett led i UKÄ:s reflektioner över den egna verksamheten och de system för kvalitetsgranskning som hittills genomförts. Inför utveckling av nya metoder för kvalitetsssäkring av högre utbildning är det angeläget att ta tillvara den kunskap och de erfarenheter som olika fokus och inriktning i utvärderingssystem har genererat. Det är därför också viktigt att lärosätena själva gör uppföljningar kring utvärderingarnas effekter.

- **Förtroende mellan Universitetskanslersämbetet och lärosätena är viktigt, men viktigare är att det finns ett högt förtroende för svensk högre utbildning.**

Det långsiktiga syftet med UKÄ:s utvärderingar är att stärka svensk högre utbildning. I den internationella kontexten är samarbeten och utbyten inom högre utbildning beroende av ett starkt förtroende för den utbildning som erbjuds i Sverige. UKÄ måste i sin verksamhet beakta såväl nationella som internationella förutsättningar för att säkerställa detta.

78. Se även professor Jon Haakstad i ett "paper" till European Quality Assurance Forum i november 2014, Barcelona. www.eua.be/Libraries/EQAF_2014/IVa_1_Haakstad.sflb.ashx

- **Ansats och syfte är viktiga men än viktigare är kanske vad som granskas, hur och av vem (vilken kompetens).**

Ansats och syfte är grundläggande för legitimiteten i ett granskningsystem. Ett granskningssystems fokus på ett visst underlag kan emellertid ge särskilt stora effekter avseende de aspekter av verksamheten som bäst bedöms genom just detta underlag, oberoende av vad som angavs som viktigt i syftet. Metoden för hur ett underlag granskas och tillgång till kompetens för att granska särskilda aspekter i det påverkar också effekten.

- **Att täcka in allt och göra allt kan minska genomslaget i de enskilda delarna.**

Att bredda underlagen och ge en mer jämt fördelad tyngd mellan olika underlag i ambitionen att stärka grunderna för bedömningen kan göra att effekterna minskar i de enskilda delarna. Det kan leda till ett oklarare utfall. Motsvarande gäller sannolikt för systemens ansatser, där omfattningen kan påverka möjligheten att bedöma delarna, och därmed också genomslaget i dessa.

- **Vid återkommande granskningar står behållningen av kontinuitet mot betydelsen av variation.**

Den utvärderade anpassar sig till ett utvärderingssystem varför effekten om samma system tillämpas två gånger i följd kan bli mindre. Konsekvensen av det blir att varje utvärderingssystem bör skilja sig åt från det föregående, vilket emellertid kan anses krocka med önskemål om kontinuitet och långsiktighet. För att samtidigt skapa såväl förutsägbarhet som kontinuitet i arbetet, kan ett flexibelt utvärderingssystem vara en del av lösningen. Tyngdpunkten och fokus i det flexibla systemet kan variera över tid vilket skapar omväxling i kvalitetsarbetet, samtidigt som det finns en långsiktig tanke kring systemets olika komponenter och relationen dem emellan.

Universitetskanslersämbetet (UKÄ) ska bidra till att stärka den svenska högskolan och Sverige som kunskapssamhälle. Vi granskar kvaliteten på högskoleutbildningarna, vi analyserar och följer upp utvecklingen inom högskolan och vi bevakar studenternas rättssäkerhet.

www.uka.se

