

# Kvalitet i högre utbildning och forskning – en fråga om både och?

*Åsa Kettis*

## Inledning

Frågan om kvalitet i högre utbildning står högt upp på agendan och det långt utanför universitetets väggar. Det ses som en nyckelfaktor i Europas kunskapsbaserade ekonomi, vilket bland annat kommer till uttryck i Bologna-reformen med dess strävan efter ökad transparens, studentmobilitet, anställningsbarhet och kvalitetssäkring. Det är glädjande att universitet och högskolor får sådan uppmärksamhet och att stort hopp sätts till sektorns förmåga att bidra till samhällets utveckling. Totalt användes cirka 64 miljarder, eller 7 procent, av svenska statens budget för att finansiera högskoleväsendet 2015 (Regeringskansliet, 2016) och den andelen har ökat över tid. Ur ett internationellt perspektiv har dock resursutvecklingen i Sverige varit ganska medelstora (Eriksson och Heyman, 2014), även om ökade anslag till svensk forskning tillsammans med besparingar i andra länder har förändrat bilden något under de allra senaste åren. I jämförelse med 49 andra länder kommer Sverige på fjärde plats när det gäller resurser till högre utbildning och forskning i förhållande till BNP, efter Danmark, Kanada och Singapore (U21, 2015). Men med intresse, förväntningar och ekonomiska insatser följer också en vilja att styra och följa upp. Det är fullt förståeligt – det finns många konkurrerande ändamål för resurserna. Om inte lärosäten förvaltar dem väl kanske de gör bättre nytta i en annan del av samhället.

## Den akademiska kvalitetssäkringskulturen

Samhällets intresse av att högre utbildning och forskning bidrar med samhällsnytta är alltså fullt legitimt, men vad som ibland glöms bort i iver är att universitet inte bedriver vilken verksamhet som helst. Det är en samhällsinstitution som anförtros uppdraget att svara för ”förvärvande av universell kunskap som överskrider geografiska, kulturella och politiska gränser” och som ska ”ge kommande generationer sådan utbildning och sådan kunskap som sätter dem i stånd att bidra till respekten för balansen i naturen och i livet självt”. Denna beskrivning av universitetets uppdrag är hämtade ur Magna Charta Universitatum, som tillkom när universitetet i Bologna firade

900-årsjubileum 1988. Det har kommit att räknas som de europeiska universitetens rättighetsförklaring.

I Magna Charta Universitatum betonas även några *förutsättningar* för att universiteten ska kunna klara sitt uppdrag och tillgodose samhällets behov. Till dem hör värnandet av de akademiska kärnvärdena. Ett sådant är lärosätenas autonomi, det vill säga ett moraliskt och intellektuellt oberoende i förhållande till politisk, ideologisk och ekonomisk makt. Dit hör också akademisk frihet i både forskning och utbildning, liksom att dessa två verksamheter är oskiljbara.

Det är så högtidligt och idealt att det skulle kunna tas för tomma fraser, men det är det för viktigt för. Det kan också ses som något självklart, men det är det långt ifrån. I samband med den allt ökande internationaliseringen har the International Association of Universities sett sig föranledd att påminna om de akademiska värdena i ett upprop: *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action* (2012). I en nyligen publicerad studie initierad av Europaparlamentet uttrycks samma oro (European Parliament, 2015). Till följd av ökad konkurrens, ökat behov av icke-statliga resurser och ökade krav på anställningsbarhet, finns en risk att universitetets sociala ansvar tappas bort och de akademiska värdena tummas på. Det behöver inte vara någon motsättning mellan ökad internationalisering, entreprenörskap och privat ägande å ena sidan och akademiska värden å andra sidan. Men det gäller att inte i hastigheten glömma bort de senare – de värden som gör att vi kan kalla oss för universitet.

Det finns alltså goda skäl att damma av Magna Charta Universitatum och ta det som utgångspunkt för en fördjupad diskussion om universitetets roll i samhället – och i detta sammanhang mer specifikt frågan om kvalitet i högre utbildning och forskning. Med universitetens komplexa uppdrag i åtanke är det uppenbart att det inte finns några enkla lösningar på rådande utmaningar, men i debatten om tillståndet för högre utbildning förefaller det ofta så. Den rymmer ofta tvärsäkra uttalanden av ”antingen-eller-karaktär”, medan frågornas lösning kräver sofistikerade avvägningar som ofta resulterar i ett ”både och”. Det akademiska kvalitetssäkringssystemet är väl rustat för att hantera sådan komplexitet.

Formerna för att säkerställa god kvalitet i högre utbildning och forskning är väl utvecklade och införlivade i den akademiska miljön. De står i samklang med akademiska värden och arbetsformer och är lika självklara som den luft vi andas. Universitetet är den plats i samhället där systematisk granskning är en självklarhet. All forskning passerar ämneskunniga kollegors kritiska blick och dessa hämtas såväl i den närmaste miljön som långt utanför den. Sakkunnig granskning inför tjänstetillsättning, medelstillelse och publicering, livaktig seminarieverksamhet, examinationer och öppna disputationer med externa bedömare – allt detta syftar till att säkerställa att god kvalitet upprätthålls och utvecklas. Det sker i en anda av kollegial samverkan präglad av öppenhet, konstruktivt kritiskt ifrågasättande och kumula-

tivt kunskapsbyggande. Det äger rum inom respektive disciplin, men också mellan olika discipliner och i relation till omgivande samhälle. Samarbete söks där det förväntas bidra till stärkt kvalitet genom synergier och kompletterande kompetenser, oavsett om det är nationellt eller internationellt. Det vetenskapliga samtalet är i sig ett uttryck för den akademiska kvalitetskulturen. Det är väl underbyggt och styrs av generositetsprincipen, det vill säga en genuin vilja att nyfiket utforska och förstå den andres perspektiv innan eventuella motargument framförs. Dessutom tillmäts argumenten samma värde oavsett vem som framför dem – de bär av egen kraft. Magna Charta Universitatum betonar också att ”genom att motverka intolerans och alltid vara öppet för dialog är universitetet en idealisk mötesplats för lärare med förmåga att dela med sig av kunskap och med möjligheter att utveckla den genom forskning, och studenter med såväl rätt som förmåga och vilja att ta tillvara denna kunskap”.

Universitetets verksamhet vilar därmed på en internaliserad strävan efter högsta kvalitet i verksamheten – en professionsburen kvalitetsmedvetenhet hos lärare och forskare vilken understöds av en väl etablerad incitamentsstruktur. Likaså finns en vilja till lärande och utveckling hos studenterna, som aktivt valt sin utbildning. Som ledare väljs de främsta bland likar, vilka utgör ett föredöme i omdömesgillt och skickligt utövande av uppdraget. De har förtjänat sina kollegors förtroende genom att själva leva upp till högt ställda kvalitetskrav. Likaså bidrar lärare och studenter i samverkan till kontinuerlig utveckling av verksamheten. Studenterna finns representerade i alla beslutande och beredande organ och ges möjlighet att lämna sina synpunkter på varje kurs. Lärarna svarar för kontinuerlig utveckling genom kollegialt utbyte och i nära samverkan med studenterna.

I många avseenden är den akademiska kvalitetskulturen ett föredöme när den fungerar som det är tänkt, något för andra samhällssektorer att inspireras av. Samtidigt talas det mycket om behovet av att bygga nya kvalitetssystem för att säkra, följa upp och utveckla kvaliteten i högre utbildning och forskning. Det som då avses är ofta modeller som hämtas från andra samhällssektorer, präglade av idén om målstyrning genom resultatuppföljning och utvärdering. Varför, när vi redan har en väl integrerad modell för kvalitetssäkring? Är den undermålig? Är resultaten dåliga och påkallar behovet av andra ansatser för kvalitetssäkring?

## Kvaliteten på svensk högre utbildning och forskning

Om man åtminstone för ett ögonblick utgår från antagandet att rankingslistor säger något om lärosätens kvalitet, kan man få en fingervisning om resultaten. Sverige placerar sig bland de främsta om man relaterar antalet lärosäten i absoluta toppen av tongivande internationella rankingslistor till landets folkmängd (se t.ex. The Economist, 2015) med KI, UU och LU och inbland

SU bland de 100 främsta. Då ska man samtidigt betänka att det finns i över 20 000 universitet i världen.

Vid rankning av *hela system* för högre utbildning och forskning kommer Sverige på femte plats bland femtio undersökta länder och på fjärde plats när hänsyn tas till BNP per capita (U21, 2015; U21, 2016). Sverige skattas som nummer fem när det gäller output. Produktionen av vetenskapliga artiklar per forskare är näst högst bland de femtio och artiklarnas genomslag ligger på tionde plats. Även när det gäller lärosätenas utbyte med övriga samhället och andra lärosäten världen över ligger Sverige högt – på tredje plats efter Schweiz och Österrike. Placeringen är särskilt hög när det gäller antalet sampublicationer mellan universitetsbaserade forskare och forskare inom industrin, men också när det gäller internationell sampublicering och kommunikation med omgivande samhälle via webben. Begränsningar i lärosätenas finansiella autonomi hör till det som drar ner det sammanvägda betyget något, liksom att såväl den befolkningsandel som deltar i högre utbildning, som andelen universitetsutbildade i arbetskraften endast är medelhög. I rapporten kommenteras de nordiska ländernas placering som följer (avser de nordiska länder som ingår i jämförelsen, förutom Sverige också Danmark och Finland):

The three Nordic countries are also in the top five when no adjustment is made for income levels; their high rank across years and methodologies is quite a remarkable result which shows the high standing of their higher education systems.

Det svenska systemet för högre utbildning och forskning är helt enkelt mycket framgångsrikt ur ett övergripande perspektiv. Det är inte säkert att det beror på den akademiska kvalitetsäkringskulturen, då den borde vara för handen i alla länders system för högre utbildning, om än i varierande form och grad. Men det ger inte heller fog för att underkänna svenska lärosätens kvalitetssäkring till förmån för TQM, Lean, eller Six Sigma eller andra system för att skapa förutsättningar för systematiskt förbättringsarbete vilka används inom näringslivet och andra myndigheter. Även de systemen har sina styrkor och svagheter (Andersson, 2006).

Så allt är gott och väl? Nej, det är tillräckligt bra för att prestera goda rankingsplaceringar, men rankingslistor berättar som bekant inte hela sanningen. De flesta listor fångar inte utbildningskvaliteten annat än med ganska trubbiga indikatorer, som till exempel antalet studenter per lärare, eller andelen internationella studenter. Vilken kvalitet undervisningen håller förblir okänt. De flesta rankingar säger helt enkelt mer om tillståndet för svensk forskning än svensk högre utbildning, även om det även där finns begränsningar. Rankingslistor ”count what is measurable rather than measure what counts”.

## När idealbilden krackelerar

Att den idealbild av akademisk kvalitetssäkring som skisserades ovan inte alltid präglar verksamheten kan nog många med djupare erfarenhet av akademien hålla med om – åtminstone inte fullt ut, överallt och alltid. Det bekräftar även av de interna utvärderingar som genomförs vid landets lärosäten. Den akademiska kvalitetssäkringsmodellen kräver kanske inte några radikala förändringar som sådan, men den behöver underhåll, restauration och varsam renovering.

Ibland är inte öppenheten så stor som den borde vara och den oberoende granskningen inte tillräckligt oberoende. Miljön i våra seminarierum präglas inte alltid av generositetsprincipen och även den kollegiala styrmodellen har sina avigsidor. Den kallas ibland för ”vackert-väder-styre” – den fungerar bäst så länge utmaningarna är måttliga och alla är någorlunda överens. När åsikterna går isär, eller beslut som går emot de egna kollegorna behöver fattas, riskerar den att gå i baklås. Förmågan att ta sitt kvalitetsansvar sviktar inte bara i organiserad form, utan ibland även på individnivå. *Primus inter pares* är ibland bättre forskare än ledare. Det finns dessutom lärare och forskare som betar sig på ett sätt som inte är kvalitetsfrämjande. Ibland är skälet att utbildningsuppgiften inte ger samma status och erkännande som forskningen och därför prioriteras ned. Forskning och utbildning, som ju är oskiljaktiga enligt *Magna Charta Universitatum*, glider ibland isär och fördelas på olika personer. Vidare tillämpas den akademiska form av kvalitetssäkring som är självklar inom forskningen – kollegial granskning – mindre ofta inom utbildningen där även incitamentsstrukturerna är mindre utvecklade. En skicklig forskare belönas av systemet, men den skickliga läraren har ofta fått hålla tillgodo med sin inre tillfredsställelse av ett gott arbete.

Även samverkan med studenterna varierar, från miljöer där studenterna är aktiva medskapare av utbildningen till miljöer där studenterna har en ganska passiv roll. Ibland stannar inflytandet vid slentrianmässigt ifyllande av kursvärderingar, som ingen bryr sig om.

Och mycket av utvecklingsarbetet sker organiskt och okoordinerat. Spontana underifråninitiativ är ofta mycket kvalitetsdrivande, men kvalitetsutvecklingen skulle förmodligen gynnas av ett stärkt strategiskt tänkande på alla nivåer. Många goda initiativ går i stå eftersom de är eldsjalsberoende och saknar ledningens stöd för fortlevnad.

Är svaret att vi ska implementera styrmodeller och kvalitetssystem från andra samhällssektorer, eller ska vi aktivt värna och vidareutveckla det vi har? Ett förslag till svar blir: ”både och”.

## Extern påverkan eller akademiskt oberoende

Svenska lärosäten utsätts, liksom lärosäten världen över, för externa krav och påverkan som skiftar med samhällstrender och politiska agendor – så har det alltid varit och kommer alltid att förbli. Frågan är hur situationen hantearas. Sättet det görs på präglas av den ”kvalitetskultur” som finns vid ett lärosäte, dess fakulteter och institutioner. Harvey och Stensaker beskriver fyra olika idealtyper av akademiska kvalitetskulturer och hur de förhåller sig till extern påverkan: mottaglig, förnyelseinriktad, reaktiv och reproducerande (Harvey och Stensaker, 2008).

En akademisk miljö som karakteriseras av en *reproducerande kvalitetskultur* värnar status quo och interna kvalitetsnormer och avvisar externt inflytande så långt möjligt. Den är sig själv nock, vilket för tankarna till elfenbenstornet. En *mottaglig kvalitetskultur* gör det mesta möjliga av varje externt krav och ser det som en möjlighet att anpassa verksamheten – lite som en osjälvständig mönsterelev. Den *reaktiva kulturen* ser inget gott i utifrån kommande pålagor och influenser och gör motvilligt det som krävs men inget mer. Den kan liknas vid en omotiverad student, som trots allt vill klara tentan och få studiemedel. Den *förnyelseinriktade kulturen* gör ”både och”. Om en extern pålaga ligger i linje med de egna målen, görs mesta möjliga av den. Men om den inte understödjer det man vill uppnå görs minsta möjliga. I en förnyelseinriktad kultur håller man varje utifrån kommande påbud eller influens framför sig, vrider vänder på det i ljuset av vad man vill åstadkomma och doserar sitt engagemang därefter.

I den förnyelseinriktade kulturen är man så klar över sina mål att det inte spelar någon roll om ett initiativ som kan underlätta vägen dit är eget, eller kommer utifrån. Man kombinerar integritet och öppenhet. En sådan miljö kan buffra för externa krav på ett sätt som varken leder upp i elfenbenstornet, eller till en situation där universitetet är ett lydigt redskap för den kunskapsbaserade ekonomin. Det är en miljö som står stadigt i den akademiska myllan, som lever sin Magna Charta Universitatum, samtidigt som den nyfiket och intresserat kommunicerar med, påverkar och låter sig påverkas av omvärlden utan att köpslå med sina grundläggande värderingar.

## Styrning genom utvärdering

I linje med rådande styrningsfilosofi inom såväl privat som offentlig sektor sker styrning ofta genom utvärdering. Tanken är att vägen mot målet inte ska regleras mer än nödvändigt, men att resultatet ska följas upp. Med utvärdering i offentlig sektor hoppas man – förutom politisk styrning – uppnå verksamhetsutveckling, kontroll och ansvarsutkrävande (Lindgren, 2014). Högskolesektorn utgör inget undantag.

Utvärdering av svensk högre utbildning har förekommit sedan 60-talet, men det var i och med 1993 års högskolereform ”Frihet för ansvar”, som det tog ordentlig fart (Högskoleverket, 2001). Reformen innebar decentralisering av den svenska högskolan och resultatbaserad resurstilldelning och därmed ett ökat utvärderingsbehov. Uppdraget gick till dåvarande Kanslersämbetet. Karaktären på myndighetens utvärderingar har sedan växlat över tid. Under vissa perioder har lärosätets kvalitetsarbete varit i fokus, under andra utbildningskvaliteten i sig. Även betoningen på förutsättningar, processer och resultat har varierat. Nuvarande Universitetskanslersämbetets (UKÄ) senaste utvärderingssystem, 2011–2014, var utpräglat resultatinkänt – examina utvärderades med i huvudsak självständiga arbeten som bedömningsunderlag. Bedömningarna resulterade i något av tre omdömen: *Bristande kvalitet*, *Hög kvalitet* och *Mycket hög kvalitet*. Det första ledde till krav på åtgärder, vilka följdes upp efter ett år och följdes av indragen examensrätt om brister då kvarstod. Det sista renderade extra medeltilldelning till ansvarigt lärosäte.

Systemet kritiserades hårt av såväl Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF), Sveriges förenade studentkårer (SFS), som European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), den europeiska organisationen för granskningsmyndigheter. I det sista fallet ledde det till att UKÄ förlorade sitt medlemskap i ENQA. Till invändningarna hörde att sättet att mäta kvalitet har bristande validitet; självständiga arbeten är ett alltför begränsat underlag för bedömning av hela utbildningars kvalitet. Riksdagens utbildningsutskott uppdrog 2013 ett dansk forskningsinstitut att genomföra en oberoende utvärdering av systemet. Den visar att systemet har haft en kvalitetsdrivande effekt genom ökat fokus på lärandemålen och de studerandes resultat och då särskilt de självständiga arbetena. Samtidigt konstateras att utvärderingarna har missgynnat yrkesorienterade respektive tvärvetenskapliga utbildningar. Systemet har inte heller förmått urskilja om goda utvärderingsresultat beror på studentgruppens förutsättningar eller på lärosätets insatser.

Redan 2011 bestämde sig SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor för att ta konsekvenserna av sin kritiska hållning och börja utarbeta en alternativ modell. Hur skulle ett system se ut som lärosätena skulle vara nöjda med – samtidigt som det svarar mot skattebetalarnas legitima krav på uppföljning? För att söka svar på frågan beslutade vi i expertgruppen för kvalitetsfrågor att ta reda på hur andra länder har löst frågan. Gruppen besökte myndigheter och lärosäten ibland annat Kanada (Ontario), Storbritannien (Skottland), Island och Australien (Stråhlman, 2013). Besöken bidrog, som allt meningsfullt lärande, till ett perspektivskifte. Förutom att det blev uppenbart att det finns alternativa, välfungerande modeller, slogs vi av insikten att förtroendet mellan regering, myndighet och lärosäten kan vara mycket större än i Sverige. Ett stort ömsesidigt förtroende mellan alla aktörer verkade vara en viktig grundförutsättning för lyckosam implementering av ett nationellt

kvalitetssäkringssystem. Till syvende och sist vill ju alla samma sak – att det egna landets universitetsutbildning ska hålla högsta tänkbara nivå och visa på utvecklingskraft.

Våren 2014 lade SUHF – i samverkan med SFS – fram ett förslag på ett alternativt system, utmejslat mot bakgrund av genomförd omvärldsanalys och erfarenheten av det rådande systemets styrkor och svagheter (SUHF, 2013). Ungefär samtidigt utsåg regeringen en särskild utredare, blivande universitetskansler Harriet Wallberg, med uppdrag att lägga fram ett förslag i slutet på samma år. Det förslaget utmynnade i sin tur i ett regeringsförslag (Regeringskansliet, 2015). I det senare föreslås att kvalitetssäkring av utbildning ska ske genom lärosätenas egna kvalitetssäkringssystem och UKÄ:s granskning av dessa system. Det innebär en förändrad rollfördelning mellan lärosätena och UKÄ. Förslaget ligger i linje med SUHF:s förslag och ännu närmare Wallbergs. Riksdagsbeslut väntas först våren 2016, men många lärosäten har inlett sina förberedelser inför denna förändring.

Det är tydligt att den förväntade förändringen gjuter ny energi i lärosätenas interna kvalitetsarbete. Lärosätena ser över sina nuvarande kvalitetssystem och gör nödvändiga förstärkningar, bland annat med ledning av avsnitt 1 i *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area* (Universitetskanslersämbetet, 2015). UKÄ signalerar tydligt att ESG kommer att vara ledstjärnan i deras kommande granskningar. På många håll är entusiasmen stor, eftersom större inflytande och ägarskap ökar förutsättningarna för att skapa utvecklingsdrivande utbildningsutvärderingar. Samtidigt finns en oro över hur man ska klara ännu en uppgift i ett redan ansträngt resursläge. Det är ännu oklart om det utökade uppdraget kommer att åtföljas av förstärkt medelstilleddning från staten.

Samtidigt som lärosätena förbereder sig för att själva svara för utbildningsutvärderingar, föreslås att sådana även fortsatt ska utgöra en ”betydande andel” av UKÄ:s granskningsaktiviteter. Om det förblir omfattande utbildningsutvärderingar i UKÄ:s regi riskerar det att konkurrera ut lärosätenas egna utbildningsutvärderingar, alternativt finns en uppenbar risk för dubbelarbete. Men det stannar inte där. Det är stor utvärderingsträngsel runt svenska lärosäten. Vetenskapsrådet har lämnat ett förslag på en modell för nationella forskningsutvärderingar, som går mot mer inträngande granskning av lärosätenas forskning med stöd av peer review (Vetenskapsrådet, 2014). Flera lärosäten har på eget initiativ genomfört motsvarande forskningsutvärderingar, men nu riskerar de att bli utkonkurrerade av en nationell styrningsambition. Till det föreslår Vinnova en ny modell för att värdera lärosätenas samverkan (VINNOVA, 2014)

Om dessa utvärderingar blir verklighet dimper de strax ner hos lärosätena – sannolikt utan koordinerande ambition hos avsändarna – och riskerar att underminera lärosätenas önskan att hålla samman sina kvalitetssystem. Hur påverkar det forskningens och utbildningens oskiljbarhet – att dessa utvärderas separat, av olika aktörer? Och vad händer med kärnverksamheten, dvs.



arbetet med att *genomföra* forskning och utbildning, när utvärderingar tar allt mer tid och uppmärksamhet i anspråk?

Denna situation delas av många offentliga verksamheter. Lindgren benämner kvalitetsmätningar, uppföljningar och tillsyn i den offentliga sektorn som ”utvärderingsmonstret”, som omätligt riskerar att äta själva kärnverksamheten ur huset, antingen det är sjukvård, skola, omsorg eller högre utbildning och forskning (Lindgren, 2014). Och monstret frodas trots att det har tveksamt vetenskapligt stöd. Bredvid står en försvagad profession och iakttar dess framfart – i värsta fall blir den omkullsprungen.

Är utvärderingar till hjälp eller stjälp? Står de i det ondas eller godas tjänst? Svaret är förstås ”både och”. Framförallt är utvärderingsinstrumentet i sig varken bra eller dåligt. Det beror på av vem och hur det används, liksom i vilken omfattning.

## Den ”goda” utvärderingen

Klokt genomförda utvärderingar kan vara till stor hjälp i arbetet med att säkra kvaliteten i och utveckla en verksamhet. Vi stimuleras till reflektion, tvingas ta ett kliv bakåt och analysera vår verksamhet, vilket ofta bidrar till välbehövlig uppryckning. De brister som trots allt finns i miljön blir kända och möjliga att åtgärda. Det skapar förändringstryck och får oss att ta oss samman – skavanker fixas till, långbänkar går i mål och nya idéer spirar. Goda initiativ synliggörs och kan spridas mellan universitets olika delar. Vi stimuleras att höja våra ambitioner bortom lägstanivån. Kort sagt, det är både meningsfullt, roligt och utvecklingsdrivande.

En god utvärdering kan ses som ett sätt att anta ett akademiskt förhållningssätt till den egna verksamheten. Liksom i forskningen undersöks verksamheten systematiskt och kritiskt för öka förståelsen för hur den fungerar. Det sker med hjälp av externa kollegor som kan ifrågasätta det för givet tagna och bidra med nya perspektiv.

Det är ibland som om vi glömmer kravet på saklighet, systematiskt undersökande och ifrågasättande när det kommer till våra egna arbetssätt. I forskningen är det en självklarhet, men när det gäller hur utbildning och undervisning ska utformas eller forskningsmiljöer byggas, utgår vi i bästa fall från reflekterad beprövad erfarenhet.

“All over the country, these groups of scholars, who would not make a decision about the shape of a leaf or the derivation of a word without painstaking assembling the evidence, make decisions on admission policy, size of universities, staff-student rations, content of courses and similar issues based on dubious assumptions, scrappy data and hunch.” Sir Eric Ashby, Master of Clare College, Cambridge, 1963

Det är inte heller någon självklarhet att informera sig om forskningen på området. Vi förser gärna andra samhällssektorer med forskningsresultat – som vi menar bör underbygga deras verksamhet – men när det gäller vår egen praktik är vi ofta vetenskapligt obildade. Ämnesinhalten är för det mesta grundligt vetenskapligt förankrat, men långt ifrån alla konsulterar ämnesdidaktisk eller högskolepedagogisk litteratur i arbetet med att utforma undervisningen. Det är heller inte regel att prefekter, dekaner och rektorer tar ledning av vad ledarskaps- och organisationsforskningen visar. Detsamma gäller forskningsverksamheten. Det egna ämnets teori och metod behärskar vi oftast till fulländning, men hur många känner till vad forskningen har att säga om förutsättningar för att skapa forskning av hög kvalitet? För långt drivet kan naturligtvis även kravet på evidensbaserad praktik bli ett monster, men att inte känna till forskningen på området kan knappast vara en merit i en organisation som bygger sin existens på forskning som idé. Den kunskapen behövs i kombination med annan form av kunskap och beprövad erfarenhet. Tillsammans bildar det den grund varpå lärare och forskares professionella omdöme vilar, på individnivå och i kollegiet. Kunskap om relevant forskning ger dessutom god vägledning både vid utformning av utvärderingar, vid analys av resultaten och identifiering av åtgärder. Exempel på litteraturöversikter som beskriver rådande kunskapsläge är de som har sammanställts på uppdrag av SUHF (Elmgren, Forsberg, Lindberg-Sand och Soneson, 2014; Carlsson, Kettis och Söderholm, 2011; Bolander-Laksov, Kettis och Alexandersson, 2014).

## Den ”onda” utvärderingen

Ovanstående kan ses som en beskrivning av den ”goda utvärderingen”. Den ger underlag för reflektion om den egna verksamheten med samtidigt erkännande av dess komplexitet. Men vad karakteriserar i så fall den ”onda” utvärderingen?

Den saknar förankring och legitimitet i den verksamhet som den ska undersöka – och i förlängningen påverka – och uppfattas därför som meningslös, som ett intrång, eller ett direkt hot. Ett skäl till att den är ovälkommen är att den driver på dokumentationskraven och stjälar tid från kärnverksamheten utan att bidra till utveckling. Samtidigt förenklar den den komplexa verkligheten i strävan efter jämförbarhet mellan verksamheter och över tid. Bara det mätbara mäts. Den överordnade principen är att det ska vara lätt för den som är i ansvarig position att fånga upp tydliga signaler på verksamhetens kvalitet – helst i termer av rött, gult eller grönt. Måttens validitet sviktar och sällan konsulterar man forskningen, eller utövande lärare, forskare och studenter, för att säkra den (Lodge, 2014). Det resulterar i kvantitativa indikatorer som i bästa fall belyser någon del av det man egentligen vill mäta, men långt ifrån allt. De blir, genom sin försåtliga exakthet, styrande för diskussionen.

Om det stannar vid en analys med full medvetenhet om indikatorernas begränsning kan det ändå vara värdefullt. Det bildar utgångspunkt för reflektion. Vad beror det på att värdet på en viss indikator ser ut som det gör och vilken betydelse har det i just denna verksamhet? Men om värdet på en indikator tas för sanningen om en verksamhets kvalitet och används som underlag för beslut om sanktioner eller medelstilldelning, kan det vara direkt perverterande. Det kan leda till att verksamheten börjar fokusera – inte på det som reellt bidrar till hög kvalitet – utan på det som indikatorerna förmår fånga. Måtten blir till mål (Lindgren, 2014). Det kan leda till hämmad kreativitet och innovationskraft. Verksamheten avprofessionaliseras och blir ett mekaniskt måluppfyllelsemaskineri.

Låt säga att en indikator för att mäta forskningsanknytning är andelen disputerade bland undervisande lärare. I många utbildningar är en hög andel disputerade lärare en rimlig grundförutsättning för god kvalitet, men det säger ingenting om hur väl man lyckas integrera forskningsperspektivet i undervisningen. Risken är att god forskningsanknytning anses vara avklarad om alla undervisande lärare är disputerade. Men det räcker inte. Att åstadkomma genuin forskningsanknytning kräver medvetenhet hos undervisande lärare och utbildningsansvariga på alla nivåer. Det kräver konkreta strategier och kan ibland utmana etablerade undervisningspraktiker (Pan, 2014).

Dessutom kan det uppstå målkonflikter mellan indikatorerna. I vissa verksamheter kanske det inte ens är ändamålsenligt att sträva efter högsta möjliga andel disputerade lärare. I vissa fall kan inslag av odisputerade lärare *med annan expertis*, t ex klinisk, vara motiverat och bidra till en högre sammantagen kvalitet. En annan indikator skulle kunna vara andelen doktorander som ges möjlighet att undervisa. Även här skulle en hög andel kunna vara eftersträvansvärd, eftersom det bidrar till doktoranders utveckling av generiska färdigheter liksom breddning av kunskaper inom det aktuella området, och därmed till forskarutbildningens kvalitet (Gilmore, Lewis, Maher, Feldon och Timmerman, 2015). Att utbilda doktorander som redan vid examen ser utbildning och forskning, som intimt sammanhängande delar av den egna yrkesutövningen är dessutom ett sätt att bädda för forskningen och utbildningens oskiljbarhet – helt i enlighet med Magna Charta Universitatum. I vissa situationer kan det dessutom vara att föredra att doktorander undervisar (och i andra inte). Men då riskerar man att falla dåligt ut i den indikator som mäter forskningsanknytning, eftersom andelen disputerade lärare i undervisningen blir lägre.

## Den ”goda” utvärderingen och akademisk kvalitetssäkring

Givet detta blir slutsatsen att det är lättare att åstadkomma ”goda” utvärderingar om de kan ske med hänsyn till det utvärderade ämnesområdets/utbildningens särskilda förutsättningar och behov och med ett visst mått av ägarskap. Standardisering och jämförbarhet viktas ned till förmån för skraddarsydda utvärderingar som är mer relevanta för den aktuella verksamheten och håller högre validitet. All form av underlag kan då användas utan att skapa oönskade styrningseffekter, även nyckeltal, indikatorer och enkätdata. Det som är viktigt är att utbildningsansvariga, lärare och studenter i den aktuella miljön analyserar underlaget och identifierar såväl styrkor som svagheter och utvecklingsbehov.

För att sätta den egna verksamheten i perspektiv och säkerställa systemets legitimitet, krävs därutöver någon form av extern kollegial granskning. Till analysens slutsatser måste också fogas handlingsberedskap. Fakultetsledningen måste ha en förväntan på att åtgärder vidtas om det behövs för att upprätthålla eller utveckla kvaliteten. De bör också ta ansvar för att de goda exempel som synliggörs genom utvärderingarna ges stöd och sprids.

Man skulle kunna se den ”goda” utvärderingen som ett sätt att lita till den akademiska form av kvalitetssäkring som redan finns och låta den tjänstgöra i ännu ett sammanhang. Professionens, dvs. lärares och forskares, förmåga till analys och bedömning av komplexa frågor används för att säkra och utveckla kvaliteten i den egna verksamheten på basis av systematiskt insamlat underlag. Det leder till ett robust system som tillåter mångfald, häktar i det vardagsnära kvalitetsarbetet och skapar ägarskap. Detta samtidigt som det ger en överblick som det löpande kvalitetsarbetet i den lokala miljön inte förmår.

Bamber och Anderson sätter i en studie av universitetslärare ljus på det professionsdrivna kvalitetsarbetet, vilket sker mer eller mindre oberoende av universitetsövergripande policyer (Bamber, 2012). Det viktigaste kvalitetsarbetet ur lärarperspektiv är informella *ad hoc*-diskussioner med studenterna, reflektion över det egna arbetet, examinationsresultat och återkoppling från studenterna genom enkel formativ utvärdering, till exempel genom att be om återkoppling på post-it-lappar i slutet av ett undervisningspass. Det är utvärderingsaktiviteter som är integrerade i universitetslärares professionsutövning, eller med Bamber and Andersons egna ord:

Evaluation which is rooted in academic practices within the specific discipline may be difficult to quantify, but it is just this type of evaluation which will lead to enhancement. Evaluation which is focused on institutional performativity, on the other hand, may, at best, obtain little more than superficial compliance. At worst, it will simply be ignored.

När lärarna ombads ge förslag på hur arbetet med utvärdering skulle kunna förbättras nämnde de förstärkt kollegialt lärande och obligatorisk peer review/observation i undervisningssituationer (till skillnad från frivillig sådan). Stöd från en pedagogisk utvecklingsavdelning/motsvarande nämndes också. Även om lärarna var intresserade av att utveckla utvärderingsarbetet, reserverade de sig för att det inte får ta för mycket tid från själva undervisningen.

Författarna förordar sammanfattningsvis en situation präglad av tydliga budskap från ”toppen” och stor flexibilitet på ”golvet”. Det ska finnas uttalade krav från ledningen att utvärdering ska ske, men *hur* det sker bör kunna variera. Med tanke på den stora variationen av undervisningstraditioner i olika ämnesmiljöer är det osannolikt att samma utvärderingsmodell passar alla. Det bör därför finnas utrymme att samla in underlag för utvärdering på sitt eget sätt, så länge det analyseras med kvalitetssäkring som syfte.

Detta tankesätt kan tillämpas på alla nivåer och såväl när det gäller forskning som utbildning. Det nationella systemet bör nöja sig med att kräva att lärosätena kvalitetssäkrar och utvecklar all utbildning och forskning – med så få specifika anvisningar som möjligt – för att sedan säkerställa att så sker. Även på universitetsnivå bör återhållsamhet råda när det gäller att föreskriva hur en utbildnings- eller forskningsutvärdering ska gå till för att lämna frihet åt fakulteterna. I idealfallet kommer man gemensamt överens om minimikrav som alla utvärderingar vid ett lärosäte ska leva upp till, inbegripet ett minimum av gemensamma element som medger meningsfulla jämförelser. Fakulteterna bör i sin tur lämna frihet åt institutioner och program att prägla utvärderingarna, så att utvärderingarna blir så ändamålsenliga och utvecklingsdrivande som möjligt. Låt oss kalla det för reell autonomi.

Men det ökade förtroendet för underliggande nivå kräver också ett skärpt ansvarstagande på nivå. Lärosäten, fakulteter, och institutioner måste kunna uppvisa att åtgärder vidtas, och om det inte är möjligt, avveckla berörd utbildning eller forskningsområde. Om vi inte lyckas visa att vi kan hantera brister och tillvarata möjligheter förverkar vi med all rätt vårt mandat.

## Kvalitet i högre utbildning och forskning – en fråga om både och?

Så hur lyder svaret på den kryptiska frågan i kapitlets rubrik? Är kvalitet i högre utbildning och forskning en fråga om både och? Jag menar det. För att åstadkomma utbildning och forskning av hög kvalitet krävs både värnande om akademiska kärnvärden och öppenhet för externa influenser i en väl avvägd balans. På motsvarande sätt krävs både ett professionsburet och kollegialt kvalitetsansvar som krav på systematiska utvärderingar. Det finns fler dikotomier som borde luckras upp till förmån för kvaliteten i universitetets verksamheter. Det är mänskligt att tänka i termer av antingen eller, men det

stämmer sällan överens med verkligheten, som är betydligt mer komplex. Självklart finns inga alltigenom goda eller onda akademiska miljöer, ej heller några alltigenom goda eller onda utvärderingar, men att renodla dem i tan- ken är ett sätt att få syn på det som annars försvinner i nyanserna.

Exempel på andra icke ändamålsenliga dikotomier är ”forskning eller ut- bildning”, ”administration eller kärnverksamhet”, ”kollegialt styre eller lin- jestyre”, ”forskningsanknytning eller arbetslivsanknytning”, ”bildningsut- bildning eller yrkesinriktad utbildning”, ”e-lärande eller campusundervis- ning”. Dualistiskt tänkande skapar onödiga lösningar och ibland lågintensiva ställningskrig. Mer av ”både och” skulle möjliggöra nya lösningar. Låt oss lösa upp dessa och andra dikotomier och ersätta dem med växelverkan. Gi- vet komplexiteten i högre utbildning och forskning kräver de flesta frågor sofistikerade avvägningar, inte ställningstaganden för eller emot, annat än som ett led i förtydligandet av argumenten. Och för denna balansakt är san- nolikt Harveys och Stensakers förnyelseinriktade kultur bäst rustad.

## Referenser

- Andersson, R., Eriksson, H., Torstensson, H. (2006). *Similarities and differences between TQM, Six Sigma and Lean Production*. The TQM Magazine, 18 (6), 282–296.
- Bamber, V., Anderson, S. (2012). *Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices*. International Journal for Academic Development. Academic Development. 17 (1), 5–18.
- Bolander Laksov, K., Kettis, Å., & Alexandersson, M. (2014). *Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad*. Stockholm: SUHF.
- Carlsson, H., Kettis, Å., & Söderholm, A. (2011). Research Quality and the Role of the University Leadership. A review commissioned by the Association of Swedish Higher Education (SUHF)/Experts’ Committee on Quality.
- The Economist. *Top of the class. Competition among universities has become intense and international*. (2016, 8 januari). Hämtat från [www.economist.com/news/special-report/21646987-competition-among-universities-has-become-intense-and-international-top-class](http://www.economist.com/news/special-report/21646987-competition-among-universities-has-become-intense-and-international-top-class)
- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2014). *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*. Stockholm: SUHF.
- Eriksson, L. och Heyman, U. (2014). *Resurser för utbildning och forskning*. Stock- holm: SUHF, 2014.
- European Parliament. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: Eu- ropean Parliament Directorate general for internal policies. Policy department B: Structural and cohesion policies. Cultural education.
- Gilmore, J., Lewis D.M.G., Maher, M., & Feldon, D., Timmerman, B.E. (2015) *Feed- ing two birds with one scone? The relationship between teaching and research for graduate students across the disciplines*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27 (1), 25–41.
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*. European Journal of Education, 43 (4), 427–442.

- Högskoleverket. (2001.) *Från bedömning av kvalitetsarbete till bedömning av kvalitet*. Rapport 2001:8 R. Stockholm: Högskoleverket.
- International Association of Universities. (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*.
- Lindgren, L. (2014). *Nya utvärderingsmonstret: om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Magna Charta Universitatum (2016, 8 januari). Hämtad från: [www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english](http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english)
- Pan, W., Cotton, D., Murray, P. (2014). Linking research and teaching: context, conflict and complementarity. *Innovations in Education & Teaching International*, 51 (1), 3–14.
- Regeringskansliet (2015). *Kvalitetssäkring av högre utbildning. Promemoria*. U2015/1626/UH. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet. *Statens budget 2015 i siffror*. (2016, 8 januari). Hämtat från [www.regeringen.se/artikl§§1ar/2015/04/statens-budget-2015-i-siffror/](http://www.regeringen.se/artikl§§1ar/2015/04/statens-budget-2015-i-siffror/)
- Stråhlman, C. (2013). *Internationella utblickar i kvalitetssäkring av högre utbildning*. Stockholm: SUHF.
- SUHF. (2013). *Slutrapport från SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor 2012–2013*, sid. 8–16. Stockholm: SUHF.
- U21. *U21 Ranking of National Higher Education Systems* (2016, 8 januari). Hämtat från [www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems](http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems)
- U21. (2015). *U21 Ranking of National Higher Education Systems*. Melbourne: Melbourne University.
- Universitetskanslersämbetet. (2015). *Standarder och riktlinjer för in om det europeiska området för högre utbildning*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Vetenskapsrådet. (2014). *Forskningskvalitetsutvärdering i Sverige – FOKUS*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- VINNOVA. (2014). *Förslag på modell för värdering av samverkan*. Stockholm: VINNOVA.