Licentiatavhandling

Väglödande eller vilseledande?

Kvalitetsmätning och ranking av universitet och högskolor

Brita Bergseth

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet
LiU-PEK-R-263
APRIL 2015

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
LiU-PEK-R-263

Copyright © 2015 **Brita Bergseth**

ISBN: 978-91-7685-937-7

Tryck: Linköping, LiU-Tryck, Sverige, 2015

Linköpings universitet
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
SE-581 83 Linköping, Sweden
Tel 013-28 10 00

FÖRORD

Madeleine Abrandt Dahlgren och Ann-Marie Laginder, utan er som handledare hade detta arbete aldrig blivit till. Med professionalitet och imponerande tålamod har ni drivit min vetenskapliga skolning. Utmaningen i uppgiften att vrida perspektivet hos en doktorand som starkt präglats av tidigare yrkeserfarenheter ska inte underskattas. Många humoristiska inspel har hjälpt till insikt.

Mitt största och varmaste tack till er!

Särskilt tackar jag också Peter Petocz för ett generöst samarbete och kvalificerat stöd i de statistiska bearbetningarna av det empiriska materialet.

Underlaget till mina studier bygger på granskningar som hundratala forskare, lärare och studenter har gjort av kvalitet och kvalitetsarbete vid universitet och högskolor. Bedömningarna har bidragit till en ovärderlig "bank" av erfarenheter och uppfattningar om kvaliteten inom vitt skilda akademiska områden. Önskar jag kunde tacka var och en personligen för denna rika källa att ösa ur.

För uppostringar, engagemang och uppmuntran under min forskningsresa tackar jag alla nära och kära, Erik, Elsa, Ellen och Inge - älskade storfamilj!

Saltsjö-Duvnäs, april 2015

Brita Bergseth

Sammanfattning

Få samhällsinstitutioner kan räkna sin historia lika långt tillbaka i tiden som universiteten. Utan tvekan kan akademien hävda sin hållbarhet som kunskapsorganisation. Det institutionella konceptet för att bedriva forskning och utbildning har under århundradenas lopp vunnit stora framgångar. Ett universitets auktoritet, autonomi och integritet är dock inte given.

Sedan slutet av 1990-talet granskas, bedöms och rankas kvaliteten vid svenska lärosäten systematiskt av externa organisationer, offentliga myndigheter, intresseorganisationer och kommersiella medier både nationellt och internationellt. Syftet med granskningarna uppges som regel vara att informera en bred allmänhet och framför allt ge vägledning till blivande studenter om kvaliteten i högre utbildning. Men de modeller och metoder som tillämpas vid bedömningarna kan skilja sig åt väsentligt.

I två empiriska studier analyseras och jämförs resultaten av tre skilda modeller för extern bedömning, mätning och ranking av kvaliteten vid 24 svenska universitet och högskolor. Modellerna har alla det gemensamt att bedömningarna baseras på högskolelagen och samma övergripande definition av begreppet kvalitet. Vilka faktorer som anses konstituera kvalitet varierar däremot liksom valet av data och metoder för kvalitetsmätning.

I den första studien jämfördes resultaten från Högskoleverkets utvärdering av 119 utbildningsprogram inom medicin och vård med en kvalitetsranking av lärosäten som genomförts av en enskild förening, Urank. De statistiska analyser som gjordes av resultaten från de båda kvalitetsgranskningarna indikerade endast ett slumpmässigt samband. I flera fall var skillnaderna betydande.

Också i den andra studien är utvärderingen av utbildningarna i medicin och vård ett av jämförelseobjekten. Den här gången jämfördes utfallen av utvärderingen med slutsatserna av de bedömningar som Högskoleverket under en sjuårsperiod gjort av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete. Inte heller dessa analyser indikerade något annat än ett statistiskt slumpmässigt samband.

Resultaten bekräftar svårigheterna att finna valida, tillförlitliga och relevanta modeller för kvalitetsbedömningar och rankingar. Hittills har det inte vuxit fram några internationellt vedertagna instrument för mätning av kvaliteten i högre utbildning. Trots det har i synnerhet internationella universitetsrankingar, så kallade 'league tables', fått ett kraftigt genomslag både som informationskälla och styrinstrument i utvecklingen vid universitet och högskolor.

Erfarenheterna från undersökningarna ger flera skäl att förhålla sig kritisk till resultat av utvärderingar, kvalitetsmätningar och ranking. Externa icke-akademiska organisationer, myndigheter och media, äger för närvarande initiativet ifråga om information och bedömningar av kvaliteten i högre utbildning. En successiv förskjutning syns också i utvecklingen från kollegial styrning till management. Samtidigt riskeras att lärosätenas akademiska auktoritet och autonomi urholkas.

Slutsatserna understryker behovet av fortsatt metodutveckling för att etablera robusta granskningsmodeller som kan vinna tilltro såväl hos allmänheten som inom akademien själv.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Kvalitetsgranskningar – den internationella scenen	1
1.2 Den svenska scenen	2
1.3 Kritik och debatt.....	2
1.4 Disposition	3
2 Teoretisk referensram	5
2.1 Universitetskonceptet	5
2.2 Syften med kvalitetsbedömningar och former för kvalitetsmätning.....	6
2.3 Organisationer som utför kvalitetsbedömningar och ranking.....	7
2.3.1 Kvalitetsbedömningar – validitet, reliabilitet och relevans.9	
2.4 Kvalitetsindikatorer och analysmetoder	10
3 Den svenska kontexten	12
3.1 Utbildningsreformer för kvalitetsutveckling	12
3.2 Utveckling i spåren av New public management.....	13
3.3 Utvärdering av högre utbildning – ett institutionaliserat fenomen	14
3.3.1 Fokus i Högskoleverkets utvärderingar.....	14
3.4 Högskoleverkets och Universitetskanslersämbetets granskningar av kvaliteten vid svenska universitet och högskolor 1995 – 2015	16
3.5 Kvalitetsdefinition i det svenska utbildningssystemet.....	17
3.6 Sammanfattande reflektion och argument för studien..	18
4 Syften och forskningsfrågor	21
5 Material och metod	22
5.1 Material	22
5.1.1 Högskoleverkets modell för granskning av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete 1995 – 2002	23
5.1.2 Högskoleverkets modell för utvärdering av utbildningsprogram inom medicin och vård 2007.....	25
5.1.3 Urank's modell för rankning av kvaliteten i utbildningen vid svenska lärosäten 2007.....	27

5.2 Metod	29
6 Resultat	32
6.1 Artikel I. Ranking quality in higher education: guiding or misleading?	32
6.2 Artikel II. Har externa granskningar av kvalitetsarbete någon effekt på kvaliteten i högre utbildning för yrken inom medicin och vård?	36
7 Diskussion	39
Referenser	48

Artikel I. Ranking quality in higher education: guiding or misleading?

Artikel II. Har externa granskningar av kvalitetsarbete någon effekt på kvaliteten i högre utbildning för yrken inom medicin och vård?

Figur- och tabellförteckning

Figur 1. Område och profiler för bedömningar av kvaliteten i verksamheten vid universitet och högskolor.

Figur 2. Begreppet kvalitetssäkring, *quality assurance*, innefattar processer som bedömning av kvalitetsarbete, *quality audit*, och bedömning av kvalitet, *quality assessment*, vid ackreditering, *accreditation*, och utvärdering, *evaluation* (ENQA, 2005).

Figur 3. HsVs och UKÄs granskningar av lärosätenas kvalitetssäkring, *external quality assurance*, i Sverige 1995-2015. Bedömningar av kvalitetsarbete, *quality audit*, och utbildningens kvalitet, *quality assessment*.

Figur 4. Bland-Altman plot analysis of differences and averages of the outcomes of the National Agency (NA) and Urank rankings of 24 institutions (showing 'limits of agreement' from -14.6 to +14.6).

Figur 5. Punktdiagram som illustrerar korrelationen mellan lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet, Spearmans rangkorrelation $r_s = .120$.

Tabell 1. Kvalitativa data - kvalitetsaspekter, kriterier och bedömningsskala vid HsVs utvärderingar av utbildningar i medicin och vård 2007.

Tabell 2. Kvantitativa data - kriterier, indikatorer och viktning vid Urank's ranking 2007.

Tabell 3. Characteristics of league tables (Usher & Savino, 2006): The National Agency and Urank ranking comparison.

Tabell 4. Indicators by Type of Data Source (Usher & Savino, 2006): The National Agency and Urank ranking comparison.

Tabell 5. Additional Characteristics: The National Agency and Urank ranking comparison.

Tabell 6. Fyrfältstabell med kombinationer av experternas slutsatser om utvecklingen av kvalitetsarbetet och bedömningarna av utbildningarnas kvalitet i förhållande till antalet rekommendationer.

1 Inledning

Kvaliteten vid universitet och högskolor har under de senaste decennierna fått stor internationell uppmärksamhet (Hazelkorn, 2007; Salmi & Saroyan, 2007; Usher & Savino, 2007; Sadlak, Merisotis & Liu, 2008; Kehm & Stensaker, 2009). Även om skälen till detta kan vara flera förklaras utvecklingen som regel av den kraftiga globala expansionen av högre utbildning och behovet av information om kvaliteten i den mångfacetterade verksamhet som universiteten representerar. Ökad efterfrågan på information om lärosätenas utbud och kvalitet har vuxit fram bland studenter, finansärer och arbetsgivare. Utöver det ligger det ett allmänintresse i att universitet och högskolor håller hög kvalitet bland annat med hänsyn till den betydelse för samhällsutvecklingen som tillskrivs kvalificerad akademisk utbildning och forskning (Altbach, 2004; Sundqvist, 2010). I konkurrensen om de mest begåvade och talangfulla studenterna och de skickligaste lärarna och forskarna har det blivit viktigt för lärosätena att få omdömen om sin kvalitet som ger ett gott renommé.

1.1 Kvalitetsgranskningar – den internationella scenen

Av hävd definieras och bedöms kvaliteten i högre utbildning och forskning inom akademien själv i form av "peer-review", det vill säga kvaliteten bedöms av sakkunniga inom den aktuella disciplinen (Asking, 2007; Vedung, 2009). Under de senaste decennierna har dock även externa aktörer, icke-akademiska organisationer, tagit plats på scenen. Bland dem finns såväl utbildningsmyndigheter som allmänna media och enskilda initiativtagare som kan exemplifieras av Sveriges universitetsranking (Urank).

Världen över har granskningar och bedömningar av kvaliteten vid universitet och högskolor satts i system. Till aktörerna hör kommersiella media och intresseorganisationer. Huvudsyftet uppges i första hand vara att informera breda grupper av intressenter, politiker, finansärer, allmänheten i stort och i synnerhet presumtiva studenter (Hazelkorn, 2007; Salmi & Saroyan, 2007; Usher & Savino, 2007; Almgren, 2008; Sadlak, Merisotis & Liu, 2008; Harvey, 2008; Kehm & Stensaker, 2009; Shin & Toutkoushian, 2011). I samma syfte agerar även offentliga organisationer och utbildningsmyndigheter som granskar lärosätenas kvalitet. Till detta kommer ett specifikt politiskt intresse av att få resultaten av de ekonomiska satsningarna redovisade men också av att få ett adekvat underlag både för kontroll och styrning av universitet och högskolor. Shin och Toutkoushian (2011) menar att oavsett om kvalitetsmätningar görs för att ranka, utkräva ansvar eller säkra kvaliteten har aktörerna det gemensamma målet att förbättra kvaliteten i högre utbildning.

I mitten av 1990-talet nådde den internationella trenden också det svenska utbildningsväsendet. De flesta lärosäten granskas samtidigt av både internationella och inhemska aktörer.

1.2 Den svenska scenen

Uptakten till en nyordning på den svenska scenen präglad av internationella influenser kan hänföras till 1993 års högskolereform (SFS, 1992). Reformen innebar en förändring för både lärosäten och myndigheter. Den betydde ökad autonomi och akademisk frihet. Tidigare regelstyrning begränsades väsentligt för att ersättas av mål- och resultatstyrning (Gröjer, 2004; Franke & Nitzler, 2008; Karlsson Vestman, 2009; Askling, 2012). Samtidigt skärptes kontrollen av lärosätenas verksamhet, utbildningens kvalitet och resultat (SFS, 1992:1434).

På regeringens uppdrag har Kanslersämbetet, Högskoleverket (HsV) och numera Universitetskanslersämbetet (UKÄ) under tjugo års tid, 1995 – 2015, granskat och bedömt kvaliteten vid svenska lärosäten. I olika perioder har universitetet och högskolor bedömts enligt skilda modeller för sitt systematiska kvalitetsarbete, 'quality audits' och utbildningens kvalitet, 'quality assessments' (se avsnitt 2.3).

I paritet med den internationella utvecklingen granskar också icke-offentliga, fristående svenska aktörer kvaliteten vid universitet och högskolor. Sedan år 1995, då HsV inledde sina kvalitetsgranskningar, har ytterligare tre större organisationer gjort systematiska granskningar och bedömningar på nationell nivå. Till dessa hör Sydsvenska Industri- och Handelskammaren som under åren 2006-2009 utvärderade och rankade kvaliteten inom högre utbildning och forskning främst med inriktning mot näringslivet. En närliggande intresseorganisation, Svenskt Näringsliv bedömer sedan 2008 i samarbete med det näringslivet lärosätenas kvalitet inom ett stort antal skilda ämnesområden. Bedömningarna presenteras på en interaktiv webbplats (Svenskt Näringsliv, 2014). Ytterligare en aktör, Urank, är en enskild kommersiell förening (Almgren, 2008; GU, 2013; Urank, 2014) som sedan 2007 rankar kvaliteten i utbildningen vid majoriteten av svenska lärosäten. Såväl Urank som HsV och UKÄ uppger att de har utvecklat sina granskningsmodeller efter internationella förebilder.

1.3 Kritik och debatt

Synen på kvalitetsbedömningar presenterade i form av ranking varierar världen över. Bland argumenten för ranking (Hazelkorn, 2007; Usher & Savino, 2007; Salmi & Saroyan, 2007; Sadlak, Merisotis & Liu, 2008; Almgren, 2008) hörs att ranking är en form av information som förenklar och klargör bilden av kvaliteten vid universitet och högskolor såväl för blivande studenter som för intressenter utanför sektorn. Lärosätena får dessutom gratis publicitet. Ranking anses också verka pådrivande för en utveckling mot högre kvalitet i utbildning och forskning, höjer kvaliteteten på datainsamlingar och ger en mångfacetterad bild av kvaliteten (Almgren, 2008).

Externa kvalitetsbedömningar har dock blivit kraftigt kritiserade. I den internationella debatten hävdas, framför allt bland företrädare för akademien, att de modeller och metoder som tillämpas vid bedömningarna brister i trovärdighet både ifråga om validitet, reliabilitet och relevans (Bowden, 2000; Harvey & Green, 1993; Almgren, 2008; Harvey, 2008). Kritiken inbegriper såväl metodologiska som etiska frågor. Motsvarande debatt har inte uteblivit i fråga om de modeller som tillämpats eller föreslagits av den svenska ut-

bildningsmyndigheten för bedömning av kvaliteten i utbildningen vid universitet och högskolor. "Viss turbulens" inom myndigheten och "delvis hårda diskussioner med olika intressentgrupper har förekommit" (Askling, 2012 s.12).

Trots den periodvis intensiva debatten kring trovärdigheten i modellerna för externa bedömningar, i synnerhet internationella system för ranking, konstateras att kvalitetsbedömningar av högre utbildning sett som fenomen har fått stor genomslagskraft (Bowden, 2000; Usher & Savino, 2007; Kehm & Stensaker, 2009). Utfallen av granskningarna visar sig dessutom ha en styrande effekt på verksamheten vid universitet och högskolor (Bowden, 2000; Hazelkorn, 2007; Harvey, 2008; Kehm & Stensaker, 2009). "For better or worse, university rankings have had major impacts on higher education institutions" (Shin & Toutkoushian, 2011, s. 10). Information om kvaliteten har också betydelse för blivande students val av högre utbildning. Forskning baserad på förhållanden i USA och Storbritannien har visat (Dill & Soo, 2005) att studenter från välbeställda familjer tenderar att ha stor tillit till rankinglistor, likaså bland dem som planerar att studera utomlands (Shin & Toutkoushian, 2011). För svenskt vidkommande konstaterar emellertid Almgren (2008) att det fortfarande är oklart i vilken utsträckning som information via rankinglistor och nationella utvärderingar bidrar till att avgöra valet av utbildning.

De aktörer som granskar kvaliteten vid universitet och högskolor hävdar alla, oavsett vilket system de tillämpar, att deras bedömningar kan tillgodose efterfrågan på valid och tillförlitlig information ibland breda grupper av intressenter. Med hänsyn till omfattningen och inte minst det genomslag och den styreffekt som olika granskningsmodeller, framför allt ranking, har fått internationellt finns dock skäl att pröva relevansen i den kritik som riktats mot systemen. Utifrån detta kritiska perspektiv granskade Bowden (2000) bland annat metodologi och jämförde utfallen av tre olika rankingar av universitet i Storbritannien som publicerades 1998 i *The Times*, *Financial Times* och *Sunday Times*. Bowden drog slutsatsen att dessa rankinglistor för det stora flertalet blivande studenter inte kunde anses ligga till grund för ett informerat val av universitetsstudier.

Frågan om oberoende granskningar leder till likvärdiga slutsatser beträffande kvaliteten vid universitet och högskolor är ingången också till detta forskningsarbete. I två empiriska studier analyseras och jämförs resultaten av tre skilda modeller för extern bedömning, mätning och ranking av kvaliteten vid 24 svenska universitet och högskolor. Modellerna har alla det gemensamt att bedömningarna baseras på högskolelagen och samma övergripande definition av kvalitet i högre utbildning.

1.4 Disposition

Inledningsvis ges en översiktlig bakgrundsbeskrivning till det fenomen i form av externa kvalitetsbedömningar som berört akademien världen över under de senaste decennierna. Därefter följer ett avsnitt som beskriver den teoretiska referensramen för forskningsarbetet. En kort översikt lämnas sedan över hur utbildningssystem och granskningar av högre i utbildning¹

¹ I texten används begreppet universitet och begreppet högskola synonymt.

utvecklats i den svenska kontexten från 1960-talet och framåt. Mot denna bakgrund redovisas de syften och forskningsfrågor som legat till grund för de båda studierna, valet av empiriskt underlag och metoder för analyserna. Avslutningsvis sammanfattas och diskuteras de slutsatser som kunnat dras av undersökningarna och vilka fortsatta studier som dessa kan leda till.

2 Teoretisk referensram

2.1 Universitetskonceptet

Få samhällsinstitutioner i världen kan räkna sin historia lika långt tillbaka i tiden som universiteten (Kerr, 2001; Sundqvist, 2010). Bland de 85 organisationer i västvärlden som var etablerade redan år 1520 och fortfarande existerar, finner forskaren Kerr (2001) att ett 70-tal är universitet. Jämfört med övriga institutioner däribland den romersk katolska kyrkan och brittiska parlamentet hör enligt Kerr universiteten kanske till dem som genom århundradena genomgått minst förändring. Med stöd av historien kan universiteten utan tvekan hävda sin hållbarhet som kunskapsorganisation. Det institutionella konceptet för att bedriva utbildning och forskning har under århundradenas lopp vunnit betydande framgångar. Efter fem sekler bedöms antalet universitet och högskolor världen över till mer än 22 000 (Webometrics, 2014) och mer än 165 miljoner studenter var 2012 engagerade i högre utbildning (UIS, 2012). Expansionen av högre utbildning och forskning har dock inte enbart lett till att universiteten ökar numerärt. Även mångfalden i det internationella utbudet av utbildningsprogram som erbjuds studenter världen över ökar (INQAAHE, 2013). Samtidigt blir universitetsstrukturen alltmer komplex och gränserna mellan utbildnings- och forskningsinstitutioner blir otydliga (Rabow & Rabow, 2005).

Den historiska utvecklingen av högre utbildning och forskning kan tolkas så att samhället hyser ett stort förtroende för de akademiska institutionerna. Trots det kan inte enskilda universitets auktoritet, autonomi och integritet tas för given. Som samhällsinstitutioner undgår inte heller universitetens omvärldens kritiska granskning. Under de senaste decennierna har framför allt kvaliteten i den akademiska utbildningen stått i fokus.

Men hur definieras kvalitet i en så komplex verksamhet som högre utbildning och har vi i så fall instrument att mäta kvalitet? I utredningen *Resurser för kvalitet* (SOU, 2007) konstateras att forskarsamhället har utvecklat en betydande skicklighet att definiera vad som är kvalitet i forskning. Det råder enligt utredaren internationell konsensus om kvalitetskontroller i form av kollegial granskning vid anställningar och av vetenskapliga publikationer. Kvalitetsgranskningar och mätningar är satta i system – om än omdebatterade – genom exempelvis rankningar, citeringsindex och publikationsdatabaser. Däremot har det ännu inte vuxit fram några internationellt vedertagna modeller och instrument för att bedöma kvaliteten i högre utbildning (SOU, 2007).

Sådana försök görs dock. Sedan slutet av 1900-talet har utvecklats olika modeller och metoder för systematiskt genomförda kvalitetsmätningar. En utveckling som framför allt är betingad av att efterfrågan på information om högre utbildning vuxit sig allt starkare till följd av den globala expansionen av universitet och högskolor. Intressenterna i högre utbildning, allmänheten i stort, presumtiva studenter, politiker och finansärer kan alla anses ha berättigade krav att ställa på information om kvaliteten i lärosätenas verksamhet (Hazelkorn, 2007; Salmi & Saroyan, 2007; Usher & Savino, 2007; Sadlak, Merisotis & Liu, 2008; Kehm & Stensaker, 2009). Forskare, lärare och studenter rör sig dessutom i allt större utsträckning mellan universitet

och högskolor både inom landet och globalt över nationsgränserna. Mobiliteten ökar (UNESCO, 2013) och likaså den internetbaserade distributionen av högre utbildning som exempelvis 'massive open online courses' (MOOC, 2014). Utveckling bidrar till att ytterligare accentuera behovet av trovärdiga kvalitetsbedömningar och internationell jämförbarhet. Att bedriva utbildning med hög kvalitet handlar om att hävda sig i konkurrensen om de bästa studenterna och att kunna rekrytera de mest talangfulla lärarna och forskarna (Carr, Hamilton & Meade, 2005; UIS, 2014).

Hög kvalitet i forskning och utbildning bedöms allmänt tjäna samhällsutvecklingen bland annat genom nära band mellan forskning, innovation och ekonomisk tillväxt (Slaughter & Leslie 1997; Altbach, 2004; Sundqvist, 2010). Till detta kommer ett specifikt politiskt intresse av att få redovisat resultaten av samhällets ekonomiska satsningar liksom av att få ett adekvat underlag både för kontroll och styrning av universitet och högskolor (Prop. 1992/93:1).

2.2 Syften med kvalitetsbedömningar och former för kvalitetsmätning

Enskilda kommersiella, fristående och offentliga organisationer agerar alla med ambitionen att tillgodose efterfrågan på information om kvaliteten vid universitet och högskolor. Till den stora målgrupp, som har ett mer omedelbart behov av information om kvaliteten vid lärosätena, hör de blivande studenter som står inför valet av utbildning. Det är också denna grupp som de flesta aktörer i första hand vänder sig till. Aktörernas gemensamma övergripande syfte är att förmedla en överskådlig och lättillgänglig information om kvaliteten i den mångfacetterade verksamhet som kännetecknar akademien (Kehm & Stensaker, 2009). Utöver dessa gemensamma nämnare representerar de granskningsmodeller som tillämpas en rik variation av underliggande syften och förväntningar på effekter av kvalitetsbedömningarna.

De institutioner och organisationer vars syfte är att granska lärosätenas kvalitet kan med avseende på uppdrag och intentioner grovt delas in i två kategorier (Almgren, 2008). Till den ena kategorin kan räknas fristående aktörer som inte har något direkt ansvar för högskolesektorn, kommersiella media, intresseorganisationer, enskilda föreningar etc. Till den andra kategorin skulle då räknas övriga aktörer som kan utkrävas ansvar för högskolesektorn gentemot riksdag och regering och offentliga myndigheter. Det hindrar inte att fristående organisationer kan ha sin verksamhet knuten till ett lärosäte.

Oavsett aktör utgör huvudsyftet med granskningar att göra en sammanfattande bedömning av kvaliteten vid universitet och högskolor i sin helhet eller inom skilda profilområden.

Figur 1. Områden och profiler för bedömningar av kvaliteten i verksamheten vid universitet och högskolor.

Ambitionen kan vara att förmedla en generell bedömning av kvaliteten såväl i forskning som utbildning alternativt förmedla en generell bedömning av utbildningens kvalitet (ENQA, 2014; IREG, 2006; INAAQUE, 2013). Ofta är syftet också att tillgodose intressenterna med mer eller mindre specifika bedömningar av kvaliteten inom skilda profilområden, utbildningsområden och program, alternativt särskilda områden som exempelvis, samverkan med näringsliv, sjukvård etc. Genom att återkommande tillämpa en enhetlig modell vid granskningar av flera lärosäten samtidigt skapas i princip förutsättningar för relevanta jämförelser också över tid mellan lärosätena regionalt, nationellt alternativt globalt (Hazelkorn, 2007; Usher & Savino, 2007; Salmi & Saroyan, 2007; Sadlak, Merisotis & Liu, 2008).

2.3 Organisationer som utför kvalitetsbedömningar och ranking

Startpunkten för mer systematiskt genomförda bedömningar och jämförelser av kvaliteten vid universitet och högskolor dateras vanligtvis till tidigt 1980-tal 1980-talet. Faktum är emellertid att ranking av lärosäten inom högre utbildning förekommit långt tidigare än så (Almgren, 2008). U.S. News and World Reports ranking 1983 markerade dock inledningen på en mer omfattande ranking av högre utbildning i USA. Bedömningarna byggde på slutsatser om kvaliteten vid lärosätena i sin helhet varefter resultaten presenterades i rangordning (van Dyke, 2005; Salmi & Saroyan, 2007). Sedan dess har intresset för kvalitetsbedömningar framför allt i form av rankingar av lärosäten vuxit avsevärt.

Till de mest kända globala rankinginstituten hör Academic Ranking of World Universities (ARWU) som genomförs av Shanghai Jiao Tong University och Times Higher Education (THE) i Storbritannien (Rabow & Rabow, 2005; Marginson & van der Wende, 2006). Både ARWU och THE sammanfattar bedömningarna av lärosätenas prestationer och kvalitet såväl ifråga om utbildning som forskning. Utbudet av rankingaktörer med inrikt-

ning i första hand mot en bedömning av utbildningens kvalitet är särskilt stort i USA. Här görs bland annat rankningar av tidningar och tidskrifter som Atlantic Monthly, Business Week, Financial Times, Money, U.S. News and World Report, Wall Street Journal och Washington Monthly. Jämförbara aktörer i andra anglosaxiska länder är The Good Universities Guide i Australien, The Maclean's Guide to Canadian Universities i Kanada, The Times Good University Guide och The Guardian University Guide i Storbritannien (Dill & Soo, 2005). Dessa rankingaktörer och den typ av system de tillämpar har haft ett dominerande inflytande på de modeller och metoder som används för rankning av hela lärosäten. Enligt samma system kompletteras ofta sådana granskningar med rankningar såväl av särskilda utbildningsområden och program som av akademiska ämnen (Salmi & Saroyan, 2007). Stensaker och Kehm (2009) konstaterar att företag som drivs i kommersiellt syfte publicerar de flesta universitetsrankningar och guider.

Endast ett fåtal rankningar baseras på kvalitetsbedömningar, utvärderingar eller ackrediteringar som genomförts i offentlig regi. Till undantagen bland media hör The Sunday Times University Guide (2015), som i samband med rankningar även använder sig av uppgifter hämtade från statliga kvalitetsbedömningar.

Jämfört med fristående aktörer har statliga organisationer och offentliga myndigheter vanligtvis tillgång till ett bredare underlag både för kvantitativa och kvalitativa analyser av verksamheten vid universitet och högskolor. Att som finansär av högre utbildning och forskning utkräva ansvar för resultat och kvalitet kan betyda allt från krav på ekonomisk redovisning till kontroll av lärosätenas långsiktiga ansvarstagande för den framtida utvecklingen. Valet av granskningsmodell varierar beroende på det specifika syftet men också omfattningen av det politiska uppdraget. Med stöd inte minst av lärosätena själva har staten som uppdragsgivare på så sätt kunnat bidra till att utveckla olika modeller i syfte att granska och bedöma kvaliteten. Granskningar kan också göras i direkt syfte att främja kvalitetsutvecklingen.

Den europeiska samarbetsorganisationen European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) definierar i Standards and Guidelines (ENQA, 2005) innebörden av skilda begrepp som används för olika processer i samband med kvalitetssäkring, *quality assurance*. Enligt dessa definitioner kan inriktningen på kvalitetssäkringen variera alltifrån att bedöma lärosätenas systematiska arbete med att utveckla sin kvalitet, *quality audit*, till att bedöma utbildningens kvalitet *quality assessment* i form av ackreditering det vill säga tillstånd att utfärda examina, *accreditation*, och utvärdering, *evaluation*.

Figur 2. Begreppet kvalitetssäkring, *quality assurance*, innefattar processer som bedömning av kvalitetsarbete, *quality audit*, och bedömning av kvalitet, *quality assessment*, vid ackreditering, *accreditation*, och utvärdering, *evaluation* (ENQA, 2005).

De modeller som tillämpas för kvalitetssäkring fokuserar i första hand på akademisk utbildning (ENQA, 2005; IREG, 2006; INAAQUE, 2013). Även om tillgången till aktiv forskning bedöms vara en av förutsättningarna för god kvalitet i utbildningen överläts granskningen av forskningen till forskarsamhället och det internationella konceptet för bedömningen av forskningens kvalitet. De processer som enligt ENQAs definitioner innefattas i begreppet kvalitetssäkring bygger dock i likhet med kvalitetssäkringen av forskning på kollegiala bedömningar, 'peer reviews' (ENQA, 2005; IREG, 2006; INAAQUE, 2013).

Till skillnad från de relativa bedömningar som genomförs av fristående rankingaktörer ingår i det offentliga uppdraget för kvalitetsgranskningar att också utkräva ett ansvar av lärosätena. I dessa kollegiala kvalitetsgranskningar definieras därför som regel en lägsta nivå för acceptans, 'minimum standard' (Almgren, 2008; Franke & Nitzler, 2008). Detta hindrar dock inte att kvaliteten vid lärosätena kan bedömas enligt en differentierad flergradig skala (Wahlén, 2004; Bergseth, 2007; Almgren, 2008).

2.3.1 Kvalitetsbedömningar – validitet, reliabilitet och relevans

Rankningar genomförda av såväl fristående aktörer som kvalitetsgranskningar och bedömningar i offentlig regi har blivit kraftigt kritiserade. Inte minst kommer denna kritik från företrädare för akademien själv som hävdar att de modeller som tillämpas vid bedömningarna brister i trovärdighet både ifråga om validitet, reliabilitet och relevans (Bowden, 2000; Harvey, 2008). Kritiken inbegriper såväl metodologiska som etiska frågor.

Oavsett vilka kvaliteter som ska granskas och bedömas i universitetens och högskolornas verksamhet, utvecklings- och kvalitetsarbete eller utbildningskvalitet, menar kritikerna att det förutsätts en övergripande definition av begreppet kvalitet (Dill & Soo, 2005; Usher & Savino, 2006; Harvey 2008). Avgörande för trovärdigheten i bedömningarna är enligt Dill och Soo (2005), Usher och Savino (2006) och Harvey (2008) vilken definition av begreppet kvalitet i högre utbildning som bedömningarna grundar sig på.

Trots den massiva kritiken mot rankingsystemen menar dock Dill (2009) att det är möjligt att konstruera valida rankingsystem som kan ha ett positivt inflytande på utbildningens kvalitet. Till förutsättningarna hör att bedömningarna baserar sig på en övergripande definition av kvalitet. En definition som i sin tur avgör valet av granskningsmodell, kvalitetsindikatorer, urval av data, mätmetoder och analytiker.

Internationella forskare och rankingdebattörer kan instämma i resonemanget. Samtidigt konstateras dock att det fortfarande saknas en internationellt vedertagen definition av vad som konstituerar kvalitet i högre utbildning (Dill & Soo, 2005; Usher & Savino, 2006; Harvey, 2008). Men även om olika aktörer inte uttryckligen deklarerar någon bestämd definition av begreppet kvalitet i sina bedömningar är det möjligt att indirekt tolka in en definition i själva granskningsmodellen. I realiteten hävdar Usher och Savino (2007) att det är valet av indikatorer, viktningen dem emellan samt mätmetoderna som preciserar vad som läggs in i begreppet. Definitionen av kvalitetsbegreppet skulle följaktligen kunna variera beroende på vilket modell och metod som tillämpas. Usher and Medow (2009, p.12) drar slutsatsen att "the notion of 'quality' in higher education is clearly a very malleable one". Under alla förhållanden förutsätts enligt Harvey (2008) en gemensam universell definition av kvalitet i högre utbildning för att kvalitetsgranskningar ska kunna vinna legitimitet i den akademiska världen. Valid och tillförlitlig information om kvaliteten är dessutom ett villkor för att kunna tjäna som god grund i vägledningen till blivande studenter inför valet av högre utbildning (Marginson & van der Wende, 2006).

Trovärdigheten i granskningarna aktualiserar med andra ord inte enbart frågor om modell och metod. Även etiska frågor kan ställas i samband med kvalitetsbedömningar och framför allt rankingar. Det behöver dock inte enbart handla om trovärdiga kvalitetsbedömningar som underlag för studieval. Den styrande effekt som rankingar visat sig ha på verksamheten vid universitet och högskolor (Bowden, 2000; Hazelkorn, 2007; Harvey, 2008; Kehm & Stensaker 2009) ger ytterligare en anledning att problematisera kvalitetsbedömningarna sett ur ett etiskt perspektiv.

2.4 Kvalitetsindikatorer och analysmetoder

Utgångspunkten för de flesta kvalitetsbedömningar i form av rankingar är enligt Usher och Savino (2006) ett antal indikatorer som definieras som karaktistika för kvalitet i högre utbildning och forskning. Mätningarna baseras på tillgängliga alternativt inhämtade objektiva och/eller subjektiva data för vart och ett av dessa indikatorer (van Dyke, 2005; Salmi & Saroyan, 2007). Utifrån antaganden – explicit eller implicit – om vad som konstituerar kvalitet viktas sedan de olika parametrarna och kvantifierade variablerna i förhållande till varandra. Sammanställningarna av kvantitativa data bearbetas därefter statistiskt enligt numeriska analysmetoder (Usher & Savino, 2006). Slutligen ackumuleras utfallen för varje lärosäte i sin helhet och/eller för olika utbildnings- respektive profilområde. Slutsatserna om lärosätenas kvalitet är relativa (Almgren, 2008) och resultaten presenteras i form av förteckning där lärosätena rangordnas. Modellen för ranking har kortfattat definierats på följande sätt.

League tables, also referred to as institutional rankings and report cards (...), are constructed by using objective and/or subjective data obtained from institutions or from the public domain, resulting in a "quality measure" assigned to the unit comparison relative to its competitors.

Salmi & Saroyan (2007, s. 33)

Som karaktäristika för 'league tables' har Usher och Savino (2006) sammanställt de indikatorer som internationellt används mest frekvent vid universitetsrankningar. Dessa delas sedan in i sju grupper av kvalitetsindikatorer där det inom varje grupp är inordnat ett varierat antal kriterier: Beginning characteristics; Learning inputs: staff, Learning inputs: resources; Learning outputs; Final outcomes; Research; Reputation.

Samma kvalitetsindikatorer kan också ligga till grund för bedömningar enligt de modeller som tillämpas för kvalitetssäkring, bedömning av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete, utbildningens kvalitet, ackreditering eller utvärdering (ENQA, 2005), (se figur 2). Därtill kommer de specifika kvalitetsindikatorer och kriterier som anses ha bäring på syftet med granskningarna. Till skillnad från traditionella universitetsrankningar tillämpas dock vid dessa bedömningar som regel en kollegial granskningsmodell, 'peer review'. Det betyder att bedömningarna görs av experter, akademiska och/eller professionella (Askling, 2007), vars omdömen om kvalitet lämnas i form av kvalitativa data. Dessa data kan även kvantifieras och likhet med kvantitativa data bearbetas statistiskt och analyseras enligt numeriska analysmetoder (Bowden, 2000; Åsberg, 2001).

3 Den svenska kontexten

Sedan andra världskrigets slut har den internationella utvecklingen av högre utbildning kännetecknats av en kraftig expansion. I uppbyggnaden av efterkrigstidens samhälle fick universitet och högskolor en viktig roll. (Askling, 2012). Olika länder valde inledningsvis en struktur för högre utbildning som enligt Askling utgick från nationella behov. Strukturen för reformerna var färgad och inramad av inhemskt samhälls- och utbildningspolitiska ideologier och förändringssträvanden. Successivt har dock reformerna blivit alltmer influerade av andra internationella tendenser.

Grundläggande emellertid för de svenska utbildningssystem som varit rådande alltsedan 1977 års högskolereform (SOU, 1973:2) är att all högre utbildning och forskning förutsätts hålla en likvärdig standard. Systemet beskrivs av Teichler (2008) som en integrerad modell där det inte görs någon åtskillnad vare sig mellan olika typer av lärosäten eller olika kategorier av studenter. Reformen 1977 innebar samtidigt att så gott som all postgymnasial utbildning, däribland vårdutbildningar och lärarutbildningar integrerades i en enhetlig sammanhållen högskoleorganisation (SFS, 1977:218; Gröjer, 2004; Askling, 2012). I och med reformen ökade antalet universitet och högskolor nästan till det dubbla (Tengner, 2006).

3.1 Utbildningsreformer för kvalitetsutveckling

Det nya utbildningssystemet ledde till en omfattande central planering av hela grundutbildningsutbudet. Bland annat inrättades ett hundratals fasta studiegångar, nationella allmänna utbildningslinjer, alla med tydlig yrkesinriktning (SFS, 1977:218; Gröjer, 2004; Askling, 2012). Regeringen inrättade också en ny central förvaltningsmyndighet, Universitets- och högskoleämbetet (SFS 1976:702), gemensam för alla högskoleenheter med undantag för Lantbruksuniversitetet och den kommunala högskoleutbildningen. Den nya myndigheten fattade beslut om utbildningsutbud, dimensionering och utbildningsplaner för de allmänna linjerna på nationell nivå. Normastudieplaner, normalstudietid och genomströmning blev operativa begrepp. Samtidigt skedde en övergång från central styrning till ramstyrning genom att en del beslut om resursfördelning fördes över till lärosätena (Gröjer, 2004; Askling, 2012).

I och med 1977 års reform stiftades för första gången också en högskolelag (SFS 1977:218). Här föreskrevs att all högre utbildning ska bygga på vetenskaplig grund, bidra till att utveckla de studerandes förmåga till kritiskt tänkande samt främja förberedelse för skilda yrken (SFS 1977:218, 2 §; Gröjer, 2004). Högskolan fick enligt lagen dessutom i uppgift att ”främja sambandet mellan utbildning, forskning och utvecklingsarbete” (SFS 1977:218, 5§).

Under slutet av 1980-talet hade dock studenterna börjat ifrågasätta det linjebundna utbildningssystemet. (SOU 1993:3; Askling, 2012). De riktade också kritik mot undervisningen. Den kraftiga ökningen av antalet studerande i högskolan hade bland annat lett till större studentgrupper per lärare och mindre undervisningstid (SOU 1993:3; Gröjer, 2004). Företrädare för näringslivet uttryckte dessutom sin misstro mot grundutbildningarna som de ansåg mer borde inriktas mot att utveckla generella snarare än speci-

fika kunskaper (Askling, 2012). Den fasta nationella planeringen skapade enligt Askling knappast heller några incitament till förnyelse.

Kritiken mot kvaliteten i undervisningen och det byråkratiska styrsystemet (Karlsson Vestman, 2011) lade grunden till 1993 års högskolereform 'Frihet för kvalitet' (Prop. 1992/93:1). Den genomgripande omdaning av utbildningssystemet som reformen innebar kan tolkas som ett uttryck för inledningen på en utveckling som följde en internationell trend sedan 1980-talet - New public management (NPM).

3.2 Utveckling i spåren av New public management

New public management (NPM) som begrepp myntades av Hood (1991). Begreppet står för ett mångtydigt koncept för resultatstyrning i form av kvalitetskontroll, kvalitetssäkring och kvalitetsbedömning (Liedman, 2013). Konceptet representerar ett kluster av idéer hämtade från näringslivet. NPM anses ha varit styrande för det förvaltningspolitiska reformarbetet och utvecklingen av stora områden inom den offentliga sektorn, hälsovård, utbildning och forskning (Almqvist, 2004; Askling, 2012; Lindgren, 2012; Liedman, 2013). Från att ursprungligen ha tillämpats i den industriella produktionen har NPM successivt implementerats i offentlig förvaltning. Universitet och högskolor har i detta avseende inte utgjort något undantag (Askling, 2012). Förändringarna i spåren av NPM kan tolkas som ett svar på den byråkratiska och strikt hierarkiska modell som enligt Liedman (2013) tidigare varit förhärskande.

Högskolereformen 1993 kan till sin struktur sägas illustrera den internationella trenden och bekräfta NPM som doktrin (Lindgren, 2012; Liedman, 2013). De reella förändringar som reformen kom att innebära för den offentliga förvaltningen generellt och högskolesektorn specifikt var påtagliga (Gröjer, 2004). Från reformen, också kallad frihetsreformen, följde en våg av innovationer, bland annat i form av nya utbildningsprogram och kurser som lärosätena nu på eget initiativ kunde inrätta (Askling, 2012).

Karlsson Vestman (2011) menar att det sedan 1980-talet funnits en stark trend mot marknadsinriktning av den offentliga verksamheten med betoning på individens valfrihet och ekonomiska incitament för styrning av offentlig verksamhet. Parallellt med denna förändring konstaterar författaren att den politiska styrningen av den offentliga verksamheten har förskjutits från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Till det ska dock läggas att lagstiftningen på den högre utbildningens område sedan reformen 1977 och senare, 1993, inte enbart anger mål för verksamheten. Lagen föreskriver också tydligt på vilka villkor lärosätena har rätt att bedriva högre utbildning.

I högskolelagen skärptes i samband med reformen 1993 villkoren bland annat med ett förtydligt krav att det "skall finnas ett nära samband mellan forskning och utbildning" (SFS 1992:1434, 1 kap. 3 §). I tillägg föreskrevs att högskolornas verksamhet ska bedrivas så att hög kvalitet nås och resurserna utnyttjas effektivt. Lärosätenas rätt att utfärda examina blev inte heller en gång för alla given. Om det bedömdes att villkoren ifråga om utbildningens kvalitet inte var uppfyllda skulle ett lärosätes examenstillstånd återkallas av den centrala utbildningsmyndigheten (se avsnitt 3.5).

Sedan 1993 kontrolleras kvaliteten vid lärosätena gentemot föreskrifterna i lag och förordning enligt olika modeller för kvalitetssäkring, granskningar och bedömningar av kvalitetsarbetet och av utbildningens kvalitet.

Som strategi för de förändringar som sedan 1990-talet genomförts i det svenska universitets- och högskolesystemet syns dock NPM inte omedelbart ha fått något fullständigt genomslag. Utvecklingen av det svenska universitetets- och högskoleväsendet i denna riktning kan snarare betecknas som en långsam process förbundet med en tung tradition av utvärdering i svensk statsförvaltning (Gröjer, 2004; Vedung, 2009).

3.3 Utvärdering av högre utbildning – ett institutionaliserat fenomen

Dagens utvärdering i svensk statsförvaltning har enligt Vedung (2009) sina rötter i 1960-talet. Vedung ger begreppet följande definition.

UTVÄRDERING = noggrann bedömning i efterhand av utfall, slutprestationer, förvaltning och beslutsinnehåll samt organisering av offentlig verksamhet, vilken tänkes spela en roll i praktiska beslutssituationer.

Vedung (2009, s. 22)

Syftet med utvärderingar utöver att rent generellt ge underlag för kommande politiska beslut kan enligt Vedung genomföras i flera avsikter. De kan göras för att kontrollera, reformera och utveckla, men också i den politiska avsikten att fördröja förändringar i den offentliga verksamheten.

Med stöd av Vedungs modell för utvärdering av offentlig förvaltning Vedung (1991), beskriver Gröjer (2004) statens granskningar under perioden 1964 – 1995 som en process där utvärdering på den högre utbildningsområde har institutionaliserats. Gröjer klassificerar utbildningsmyndigheternas huvudsakliga syften med de utvärderingar som genomförts till och med 1992 i fyra grupper; Kontrollerande; Inlärande/Främjande; Legitimerande; Fördröjande. Utifrån detta analyschema konstaterar hon att inläring och främjande var det vanligaste syftet för utvärderingarna under tidsperioden, därefter det kontrollerande syftet. Endast ett fåtal hade dock genomförts i legitimerande syfte och ingen i syfte att fördröja en process eller ett beslut (Gröjer, 2004, s. 121, 184).

Betydelsen av både interna och externa nationella utvärderingar framhålls särskilt i 1993 års högskolereform (Prop. 1992/93:1). Utvärdering skulle fortsatt vara ett viktigt instrument i syfte att kontrollera och utveckla kvaliteten vid universitet och högskolor. Även om modeller och objekt för granskningarna varierat alltsedan reformen implementerades återkommer HsV till tre huvudsyften med sina utvärderingar - utveckling, kontroll och information (HsV, 1995; 1997; 1998; 2000; 2001a; 2012) Utvärderingarnas fokus har dock skiftat.

3.3.1 Fokus i Högskoleverkets utvärderingar

Högskoleverkets granskningar och bedömningar av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete, quality audits, genomfördes inledningsvis i första hand i

syfte att utveckla verksamheten, ”att granska för att främja” (HsV, 1995 s. 4; 1997 s. 7; 1998 s. 8). I samma syfte granskade verket också universitetens och högskolornas arbete för att utveckla tre särskilda aspekter på verksamhetens kvalitet i form av tematiska utvärderingar inom områdena jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald (HsV, 2000). Inför den tredje granskningscykeln av kvalitetsarbetet som påbörjades 2008 kvarstod informations- utvecklingssyftet men nu med större fokus på kontroll (HsV, 2009).

Målet för granskningarna av kvalitetsarbetet var att de skulle utgöra en pådrivande kraft för ständig förbättring och förnyelse av verksamheten vid svenska lärosäten (HsV, 1995; 1997; 1998). HsV (1995) konstaterade att man i internationella utvärderingssammanhang brukar skilja på *assessment*, bedömning av kvalitet, och *audit*, granskning och bedömning av kvalitetsarbete. I fråga om *assessment* är det kvaliteten som bedöms medan det vid en *audit* är de processer som leder till högre kvalitet som bedöms. Inför högskolereformen 1993 gör regeringen detta samband tydligt. ”Resultatuppföljning, kvalitetssäkring och utvärdering bör ses som samverkande delar i ett sammanhängande kvalitetssystem” (Prop. 1992/93:1 s. 108). För att i det långa loppet kunna behålla sin trovärdighet hävdade HsV att kvalitetsarbetet måste leda till mätbart högre kvalitet. ”Det är i utvärderingar av kvalitet som svaret ligger om kvalitetsarbetet har haft effekt” (HsV, 1995, s. 6; 1997, s. 9).

Trots att bedömningarna av lärosätenas kvalitetsarbete enligt Wahlén (2004) visat förbättringar på ett flertal områden hade det riktats kritik mot granskningarna. Till de kritiska synpunkterna hörde att bedömningarna i allt för hög grad fokuserat på processer. Resultaten från granskningarna gav inte någon information om den faktiska kvaliteten i undervisning och lärande (Wahlén, 2004).

Utbildning utgör huvuddelen i lärosätenas verksamhet och har också ägnats stor uppmärksamhet. Under den senaste 20-årsperioden utvärderingar av utbildningens kvalitet, quality assessment, genomförts på uppdrag av regeringen antingen som avgränsade eller som långsiktiga uppdrag. Som exempel på avgränsade regeringsuppdrag kan nämnas den utvärdering som 1996 gjordes av drygt ett hundratal utbildningsprogram för yrken inom vård och omsorg (HsV, 1996). Till HsVs och UKÄs mest omfattande utvärderingar hör dock de som på regeringens uppdrag genomförts i två cyklar av all högre utbildning.

Den första omgången utvärderingar genomfördes under en sexårsperiod, 2001 – 2006. Under denna period utvärderades samtliga utbildningar för generell examen på grund- och forskarnivå och för yrkesexamen (Prop. 1999/2000:28).

Den andra omgången utvärderingar genomfördes 2011 – 2014 och avslutas med uppföljningar 2015. Dessa granskningar omfattade all utbildning för examina på grundnivå och avancerad nivå (Prop. 2009/10: 139; HsV, 2012a; 2012b).

Utvärderingarnas fokus på kontroll har successivt accentuerats i synnerhet ifråga om utbildningar inom medicin och vård. Av de totalt nära 1700 ämnes- och programutvärderingar som HsV genomförde under den första utvärderingscykeln blev drygt 10 procent öppet ifrågasatta på grund av bris-

tande kvalitet (HsV, 2008b; HsV, 2009). I så gott som samtliga fall hade dock de brister som påtalats åtgärdats redan efter ett år. Till undantagen hörde 16 utbildningsprogram som hade utvärderats 2007. Examenstillståndet för dessa utbildningar återkallades därför av HsV (2008a). Majoriteten av dem, 13 program i medicin och vård, låg till grund för Socialstyrelsens legitimation alternativt specialistexamen inom vårdområdet. Frånsett utbildningen för svensk läkarexamen utfärdar Socialstyrelsen legitimation utan föregående kunskapsprövning. Kraven på utbildningarna inom vårdområdet är givna. Enligt patientsäkerhetslagen förutsätts att arbetet inom hälso- och sjukvården utförs i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet (se avsnitt 3.5).

3.4 Högskoleverkets och Universitetskanslers- ämbetets granskningar av kvaliteten vid svenska universitet och högskolor 1995 – 2015

Underlaget för de båda empiriska studierna i detta arbete omfattar kvalitetsgranskningar som sträcker sig över de inledande tolv åren, 1995 – 2007. Under återstoden av perioden fram till 2015 har det fortsatt genomförts granskningar enligt samma, motsvarande eller likartade modeller. En kortare period, 2009 – 2012², genomfördes på nytt granskningar av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete. Den senaste modell för bedömningar som tillämpades vid granskningarna 2011 – 2015 satte fokus på utvärderingar av akademiska resultat i form av bedömningar av kvaliteten i examensarbeten (HsV, 1995; 2001; Prop. 1994/95:165; 1999/2000:28; 2009/10:139; SOU, 2007:81; SOU, 2008:104; HsV, 2012a; 2012b).

Extern kvalitetssäkring, quality assurance, HsVs och UKÄ:s granskningar 1995 - 2015

Figur 3. HsVs och UKÄs granskningar av lärosätenas kvalitetssäkring, *external quality assurance*, i Sverige 1995-2015. Bedömningar av kvalitetsarbete, *quality audit*, och utbildningens kvalitet, *quality assessment*.

² Under perioden genomförde Högskoleverket granskningar och bedömningar av kvalitetsarbetet vid sammanlagt 24 lärosäten.

Universitetskanslern har som regeringens interna utredare lagt förslag till ett nytt system för kvalitetssäkring som planeras träda ikraft från och med år 2016. Förslaget inbegriper såväl bedömningar av lärosätenas eget kvalitetssäkringsarbete som kvalitetsbedömningar av utbildningar, utvärderingar och ackrediteringar. Utredningen utgör underlag inför regeringens kommande ställningstagande i frågan (UKÄ, 2015).

3.5 Kvalitetsdefinition i det svenska utbildningssystemet

Villkoren för att bedriva forskning och högre utbildning föreskrivs i högskolelagen (SFS 1992:1434) och i högskoleförordningen (1993:100). Ur förarbetena till 1993 års högskolereform, betänkandet 'Frihet, ansvar, kompetens' (SOU, 1992), kan uttolkas en övergripande definition av begreppet kvalitet som sedan bekräftas i lag och förordning. Till stöd för förslaget om ett förändrat utbildningssystem hänvisas här till klassiska akademiska ideal. I betänkandet betonas särskilt vikten av att värna kontinuiteten i 'universitetets idé' som bestått alltsedan medeltiden (Magna Charta, 1988; Askling, 2012). Den klassiska förebilden för detta ideal skapades senare av Wilhelm von Humboldt och det universitet som han grundade 1810, *Universität zu Berlin*, byggt på idén om fri vetenskap och nära förbindelser mellan forskning och utbildning. Som ett av skälen till de föreslagna förändringarna av det svenska högskolesystemet uppgavs i paritet med Humboldt "nödvändigheten av grundläggande garantier för det kritiska tänkandet och den fria forskningen" (Prop.1992/93:1, s. 2; Eriksson & Hultman, 2014). I de inledande bestämmelserna för högre utbildning återspeglas Humboldttraditionen i högskolelagen där det föreskrivs att

- utbildningen ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet och att
- verksamheten ska bedrivas så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning (SFS 1992:1434, 1 kap. 2, 3 §§).

Lagen är påtagligt öppet hållen och långsiktigt hållbar i den meningen att den ger utrymme för tolkning och tillämpning i skilda kontexter över tid (Kälvemark, 2001; Barlebo Wenneberg, 2010). De akademiska villkoren för att bedriva högre utbildning gör tydligt att utbildningens innehåll ska följa kunskapsutvecklingen. Lagen beskriver heller ingen skillnad mellan vetenskap och beprövad erfarenhet.

En tolkning av de krav som ställs är att utbildningen ska bygga på både - och, det vill säga inte antingen - eller. Slutsatsen blir då att också den beprövade erfarenheten, såsom utbildning i praktisk tillämpning, ska underkastas kritisk granskning och prövas vetenskapligt metodiskt. Underordnat dessa villkor för att bedriva högre utbildning utvecklas kriterierna för kvalitet i beskrivningen av målen för specifika examina i högskoleförordningen (SFS, 1993:100). Ifråga om vetenskaplighet, samband mellan forskning och utbildning och kritiskt förhållningssätt ställs således samma krav för generella examina som för yrkesexamina.

Flertalet högskoleutbildningar för yrkesexamina inom medicin och vård ligger också till grund för Socialstyrelsens legitimation. Som villkor för att utöva yrket inom hälso- och sjukvården föreskrivs att arbetet utförs i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet enligt patientsäkerhetslagen (SFS, 2010:659) och tidigare hälso- och sjukvårdslagen (SFS, 1982:763).

Den övergripande kvalitetsdefinition så som den kan tolkas utifrån högskolelagen (SFS, 1992:1434) ligger även till grund för de modeller som de externa granskningsaktörerna HsV, UKÄ och Urank valt för sina bedömningar av lärosätena. Usher och Savino (2007) hävdar dock att det i realiteten är valet av indikatorer, kvalitetskriterier och viktningen dem emellan samt mätmetoderna som preciserar vad som läggs in i begreppet. Definitionen av kvalitetsbegreppet skulle följaktligen kunna variera beroende på vilket modell och metod som tillämpas. De avgränsningar och urval av objekt som gjorts för jämförelserna i detta forskningsarbete baserade sig dock på den övergripande definitionen av kvalitetsbegreppet som aktörerna deklarerar.

3.6 Sammanfattande reflektion och argument för studien

Externa granskningar av kvaliteten i högre utbildning är ett globalt fenomen som de senaste decennierna har genererat ett omfattande empiriskt material. Under inflytande av skilda influenser har modeller och metoder för att bedöma och mäta kvalitet skiftat. Varför universitet och högskolor granskas och av vem, vad som granskas, hur och när, hör till de grundläggande frågorna för förståelsen av kvalitetsmätning och ranking.

De bedömningar av kvaliteten i högre utbildning som under de senaste decennierna genomförts världen över har genererat en omfattande dokumentation. Idag finns tillgängligt ett rikt material från utvärderingar och ranking men också analyser och metaanalyser av kvalitetsmätningar. I detta utbud, både internationellt och nationellt, finns svar att söka om giltigheten i slutsatserna, validiteten, reliabiliteten och relevansen men också om etiken i granskningarna.

Trots att det fortfarande saknas evidens till stöd för de modeller och metoder som tillämpas vid externa kvalitetsgranskningar tycks allmänhetens intresse växa. Framför allt finns ett intresse för information om kvaliteten vid universitet och högskolor i form av rankinglistor. Utan tvekan har de så kallade 'league tables' vunnit i trovärdighet. Longden (2011, p. 86) noterar att "the concept of trust becomes an integral part of the human condition". Hans tes är följaktligen att aktörerna har förtroende för vår tilltro till universitetsbedömningarna och litar på att vi inte ifrågasätter konstruktionen av granskningssystemen.

Det växande intresset för översiktlig och lättillgänglig information om utbildningens kvalitet kan tolkas som en bekräftelse på en tillit till aktörerna och systemen. Kritiken har dock inte uteblivit (se avsnitten 1.1 och 1.3). Bland företrädare för akademien har hävdats att de modeller och metoder som tillämpas vid bedömningarna brister i trovärdighet. Med ett empiriskt material som underlag bör dessa påståenden kunna prövas. De svårigheter

som är förenade med att finna undersökningsobjekt som uppfyller kraven på relevanta jämförelser ska emellertid inte underskattas. Externa aktörer kan ha skilda uppfattningar om vilka faktorer som konstituerar kvalitet i högre utbildning. Likaså kan valet av granskningsmodell och mätmetod variera. Inför en jämförande studie är tillförlitligheten i underlagsmaterialet ytterligare en faktor att beakta.

Sammantaget är risken överhängande att jämförelser mellan utfall av olika kvalitetsmätningar leder till en jämförelse mellan 'äpplen och päron'. Relevansen i jämförelserna är därför avgörande för giltigheten i slutsatserna.

I en empirisk studie har Bowden (2000) jämfört metodologi och gjort en kvantitativ analys av utfallen av tre olika universitetsrankningar i Storbritannien som genomförts ett och samma år (se avsnitt 1.3). Något statistiskt signifikant samband mellan rankingarna av universiteten kunde dock inte påvisas. Resultaten av studien ledde istället till slutsatsen att rankningar hade ett begränsat värde som vägledning till blivande studenter. Shin och Toutkoushian (2011) å sin sida menar att kvalitetsbedömningar inte enbart har ett informativt och vägledande syfte. Oavsett om kvalitetsmätningar görs för att ranka, utkräva ansvar eller säkra kvaliteten konstaterar de att aktörerna också har som gemensamt mål att förbättra kvaliteten i högre utbildning (se avsnitt 1.1). I det direkta syftet att bidra till kvalitetsförbättringar används dock vanligen den kollegiala modellen, quality audit (ENQA, 2005; IREG, 2006; INAAQUE; 2013). Granskningar enligt denna modell sätter fokus specifikt på processerna i lärosätenas systematiska kvalitetsarbete (se avsnitt 2.3).

Effektiviteten i externa granskningar av kvalitetsarbetet, quality audits, har prövats bland annat av Shah (2013). I en kvalitativ studie analyserar han erfarenheterna av de kvalitetsgranskningar som genomförts av Australian Universities Quality Agency (AUQA) vid 30 universitet. Analysen bygger på resultat från totalt 120 intervjuer med företrädare för universitetens ledning och administration, företrädare för Agency (AUQA) m.fl. Shah är införstådd med att granskning av kvalitetsarbetet inte är en faktor som ensam kan påstås förbättra universitetens kvalitetssäkring. I likhet med Aspling (1997) Carr, Hamilton och Meade (2005) framhålls att ett flertal andra interna och externa faktorer påverkar både kvalitetsarbetet och kvaliteten vid ett lärosäte. Shahs slutsats är dock att AUQAs granskningar och bedömningar av lärosätenas kvalitetsarbete signifikant har bidragit till att förbättra kvalitetssäkringen vid universiteten. Däremot konstaterar han att studien inte ger något belägg för att externa granskningar av kvalitetsarbetet haft någon effekt med avseende på utbildningens kvalitet. Resultaten visar enligt Shah inte heller att granskningarna skulle ha haft några generella effekter ifråga om studenternas erfarenheter och omdömen om utbildningen.

Utgångspunkten för det här forskningsarbetet har utgjorts av det syfte som aktörerna har uppgett gälla för sina granskningar - att ge trovärdig och tillförlitlig information om kvaliteten vid universitet och högskolor riktat till blivande studenter, lärosätena själva och en bred allmänhet.

Oavsett vilket system de tillämpar hävdar aktörerna att deras bedömningar och slutsatser uppfyller kraven på trovärdig och värdefull information om kvaliteten. Det övergripande syftet skulle alltså ha uppnåtts. Det vill säga att ge god vägledning till olika intressenter i högre utbildning, blivande studen-

ter, politiker och allmänhet. Givet att de aktörer som bedömer högre utbildning och lärosäten gemensamt hävdar detta, borde det vara rimligt att kritiskt granska och jämföra olika system för kvalitetsgranskningar och resultaten av bedömningarna. Till förutsättningarna för att säkra validiteten och relevansen i jämförelserna hör därutöver att de externa aktörerna baserar sina bedömningar på samma övergripande definition av kvalitet (Dill & Soo, 2005; Usher & Savino, 2006; Harvey, 2008). Syftet med den här forskarstudien är att pröva om granskningar som baseras på samma övergripande definition av kvalitet i högre utbildning leder till samma resultat.

Vad bedöms vara kvalitet i en så mångfacetterad och komplex verksamhet som bedrivs vid universitet och högskolor? Om kvalitet i högre utbildning kan mätas och i så fall hur hör till de frågor som under de senaste decennierna har väckt en tidvis intensiv debatt (se avsnitt 1.3). För min personliga del har ett intresse för dessa frågeställningar närts både av erfarenheterna från egna utbildningar och från yrkeslivet. Min utbildningsbakgrund med en sjukgymnastexamen och en samhällsvetenskaplig examen har lett till yrkesverksamhet med stor variation. Högre utbildning och kvalitet har dock varit ett genomgående tema. Mitt yrkesliv har sträckt sig alltifrån ett engagemang i studentfrågor som utbildningssekreterare i studentkårer till regeringsuppdrag som expert och sakkunnig i kommittéer och offentliga utredningar. Till specialområdena hör utbildningar för generella examina och yrkesexamina, forskarutbildning och delvis forskning inom området för medicin, vård och socialt arbete. I växlande roller som verksamhetsansvarig, utredare och projektledare inom detta fält har jag varit anställd av Högskoleverket, Kanslersämbetet, Karolinska Institutet, Universitets- och högskoleämbetet, och Universitetskanslersämbetet. Ett flertal uppdrag utöver regeringsuppdragen har varit knutna till Socialstyrelsen och Forskningsrådet för arbetsliv och samhälle. Pedagogisk utveckling och utvecklingsarbete generellt för högskolans lärare, forskare m fl. är ytterligare ett område som jag tidigt ägnat mig åt både vid Stockholms universitet och Universitets- och högskoleämbetet.

4 Syften och forskningsfrågor

Syftet med detta forskningsarbete är att undersöka om det finns något påvisbart samband mellan resultaten av tidigare genomförda externa bedömningar av kvaliteten vid svenska universitet och högskolor.

De två jämförande empiriska studierna har ägnats åt att söka svar på följande forskningsfrågor.

1. *Leder olika system för kvalitetsbedömningar till likvärdiga slutsatser om utbildningens kvalitet?*
2. *Finns det något påvisbart samband mellan bedömningen av lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet?*

Den första forskningsfrågan problematiseras i Artikel I och den andra i Artikel II.

- I. Bergseth, B., Petocz, P. and Abrandt Dahlgren, M. (2014). Ranking quality in higher education: guiding or misleading? *Quality in Higher Education*, 20 (3), 330-347.
- II. Bergseth, B. (2014). Har externa granskningar av kvalitetsarbete någon effekt på kvaliteten i högre utbildning för yrken inom medicin och vård? Artikelmanus under granskning.

5 Material och metod

I två studier jämförs resultaten av kvalitetsgranskningar som gjorts enligt tre skilda modeller.

Två av dessa bygger på den kollegiala modellen, ”peer-review”, som tillämpats av HsV vid granskningar och bedömningar av det systematiska kvalitetsarbetet, quality audits, och utbildningarnas kvalitet, quality assessments, vid universitet och högskolor (se avsnitt 2.3).

Den tredje modellen utgörs av det system som Urank sedan år 2007 använder sig av för bedömning och ranking av kvaliteten i utbildningen vid lärosäten i sin helhet (se avsnitt 2.4). Systemet bygger på kvantitativa data och numeriska analyser och har utvecklats med The Maclean’s Guide to Canadian Universities (Maclean’s, 2014) som förebild.

5.1 Material

Det empiriska underlaget hämtades ur dokumentationen från delar av HsVs nationella kvalitetsbedömningar som publicerats under perioden 1995 – 2007.

Det första objektet i den jämförande studien av kvalitetsgranskningar representeras av HsVs kollegiala bedömningar av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete. I två omgångar under perioden 1995 – 2002 granskades och bedömdes kvalitetsarbetet vid 33 universitet och högskolor. Den här studien avgränsades dock till de 24 lärosäten³ som gav utbildningar inom medicin och vård.

Inför den inledande omgången granskningar av lärosätenas kvalitetsarbete, 1995 – 1999, lämnade HsV särskilda anvisningar och instruktioner om hur de skulle genomföras (HsV, 1995). De bedömare som utsetts för uppdraget sammanfattade sina slutsatser och lämnade ett antal rekommendationer till lärosätena om åtgärder för förbättringar av kvalitetsarbetet. Slutsatserna redovisades i 23 rapporter⁴.

Efter denna inledning återkom HsV med uppföljande granskningar och bedömningar, 2000 – 2002. Dessa granskningar gjordes i syfte att bedöma hur kvalitetsarbetet vid lärosätena hade vidareutvecklats. Också den här gången fick lärosätena rekommendationer om förbättringar av kvalitetsarbetet. Uppföljningar genomfördes tidigast tre år efter den första granskningen av ett lärosäte. Också inför uppföljningen gav HsV särskilda anvisningar med instruktioner om tillvägagångssätt (HsV, 1997; 1998). Slutsatserna av de fortsatta granskningarna redovisades av HsV i totalt 19 rapporter dels

³ Malmö högskola inrättades 1998. Dessförinnan var verksamheten integrerad i Lunds universitet.

⁴ HsV, 1996:3 R; 1996:16 R; 1996:17 R; 1996:20 R; 1997:1 R; 1997:5 R; 1997:6 R; 1997:13 R; 1997:15 R; 1997:20 R; 1997:23 R; 1997:24 R; 1997:25 R; 1997:31 R; 1997:43 R; 1997:46 R; 1997: R; 1998:8 R; 1998:34 R; 1998:36 R; 1998:38 R; 1998: R; 1999:2 R.

separat för varje lärosäte dels i rapporter gemensamma för två eller flera lärosäten⁵.

Det andra objektet i studien utgjorde huvuddelen av de utbildningsprogram som ingick HsV:s utvärdering 2007 av grundutbildningar i medicin och vård (Bergseth, 2007). Studien avgränsades till 119 utbildningsprogram för 14 yrken inom medicin och vård. Tolv av dessa utbildningar var legitimationsgrundande. Kalenderåret 2005, hade 7 764 examina avlagts inom området för utvärderingen. Denna volym omfattade nära 16 procent av det totala antalet examina som samma år hade avlagts vid de 24 lärosäten som ingick i studien.

Det tredje objektet i jämförelsematerialet var Urank's ranking publicerad 2007, av kvaliteten i utbildningen vid 31 lärosäten (Almgren, 2008; GU, 2013; Urank, 2014). Även här avgränsades underlaget i studierna till de 24 lärosäten som ingick i HsVs utvärdering av grundutbildningar i medicin och vård 2007.

5.1.1 Högskoleverkets modell för granskning av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete 1995 – 2002

Det första objektet i den här jämförande studien bestod av resultaten från HsVs granskningar av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete 1995 - 2002. Granskningarna genomfördes enligt en kollegial modell. Under sjuårsperioden hade samma modell tillämpats vid granskningarna av lärosätena i två omgångar.

I sina bedömningar av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor utgick HsV från en uppfattning om vad som ansågs vara utmärkande för det 'goda lärosätet' (HsV, 1995; 1997; 1998; Wahlén, 2012). Enligt HsV kännetecknades det goda lärosätet av a) självreglering och lärande b) långsiktighet c) internationellt perspektiv d) tydligt ledarskap e) samverkan med intressenter f) jämställdhet g) studenten i centrum (HsV, 1995 s. 11, 1997; 1998).

Kvalitetsarbetet bedömdes i lärosätets verksamhet som helhet. Det arbete som var inriktat mot att stödja och utveckla grundutbildningen prioriterades dock vid bedömningarna (HsV, 1995; 1997). Svaret på frågan om kvalitetsarbetet hade haft någon effekt menade HsV fanns att hämta i senare utvärderingar av utbildningens kvalitet (HsV, 1995; 1997).

För uppdraget att bedöma kvalitetsarbetet såväl de inledande granskningarna som i senare uppföljningar hade HsV utsett ett antal grupper av externa experter. I dessa expertgrupper ingick representanter för universitet och högskolor, yrkeslivsföreträdare samt studenter. Ett visst inslag från andra nordiska länder fanns också bland deltagarna. Vid de uppföljande granskningarna ingick dessutom i varje expertgrupp minst en person som medverkat i den inledande bedömningen av det aktuella lärosätet (HsV, 2003). Referensramen för experternas bedömningar av kvalitetsarbetet utgjordes av de aspekter som ansågs vara kännetecknande för 'det goda lärosätet'. Som underlag för granskningarna ingick dels en självvärdering av kvalitetsarbetet dels erfarenheterna från ett intervjubesök vid lärosätet. I en rapport redovi-

⁵ HsV, 2000:4 AR; 2000:7 AR; 2000:9 AR; 2001:5 R; 2001:6 R; 2001:14 R; 2001:16 R; 2001:17 R; 2001:22 R; 2001:23 R; 2002:7 R; 2002:13 R; 2002:14 R; 2002:16 R; 2002:23 R; 2002:24 R; 2003:1 R; 2003:9 R; 2003:18 R.

sade bedömargruppen sedan sina slutsatser och lämnade ett antal sammanfattande rekommendationer för det fortsatta kvalitetsarbetet.

Nilsson och Wahlén (2000) fann att lärosätesbedömningarna efter den inledande treårsperioden hade nått en bred acceptans bland svenska universitet och högskolor. Baserat på de redovisningar som lämnats i rapporterna grupperar Stensaker (1999) experternas sammanfattande rekommendationer i tio kategorier: Ledarskap och organisation av kvalitetsarbetet; Policy och strategi; Samverkan med intressenter; Allas delaktighet i kvalitetsarbetet; Utvärdering och uppföljning; Personalutveckling; Arbetsmiljö; Internationalisering; Jämställdhet; Övriga.

Som metod för att analysera utfallet av bedömningarna beräknar Stensaker det totala antalet rekommendationer som lämnats inom respektive kategori. I beräkningsunderlaget ingår samtliga lärosäten vars kvalitetsarbete bedömts under den inledande granskningscykeln.

Principen för beräkningarna var att ju fler rekommendationer som experterna hade lämnat desto svagare bedömdes kvalitetsarbetet inom det aktuella området och vice versa. Analysen visade att de flesta rekommendationer som lämnats till lärosätena låg inom kategorierna akademiskt ledarskap samt mål och strategier för kvalitetsarbetet (Wahlén, 2004). Antalet rekommendationer om ett förbättrat kvalitetsarbete inom områdena arbetsmiljö, internationalisering och jämställdhet var å andra sidan betydligt färre. Möjligen kan det enligt Wahlén tyda på att lärosätenas ansträngningar i dessa avseende varit mer framgångsrika.

Efter samma beräkningsprincip som vid den första omgången granskningar analyserade Wahlén (2004) resultaten från den andra uppföljande omgången. Slutsatserna av de uppföljande granskningarna pekade i riktning mot att ledarskap och organisation av kvalitetsarbetet hade förbättrats. Däremot hade andelen rekommendationer om förbättringar av deltagande och engagemang i kvalitetsarbetet ökat. Summeringen av experternas rekommendationer visade tydligt att kvalitetsarbetet hade varit mest framgångsrikt i fråga om högskolans ledning och organisation (Wahlén, 2004). Drygt 70 procent av lärosätena redovisar att de vidtagit åtgärder för att utveckla kvalitetssäkringen på detta område. I nästan hälften av fallen konstaterades också framsteg i frågor som rörde lärosätenas arbete med mål och strategier, samverkan med intressenter, studentinflytande, utvärdering, pedagogisk utveckling och internationalisering.

Det systematiska arbetet med kvalitetsutveckling innebar enligt HsV (2003) en struktur som, kraftigt förenklad och teoretiskt renodlad, kan delas in i fyra på varandra följande faser. I en inledande planeringsfas arbetar lärosätet med att ta fram mål- och policydokument med tillhörande handlingsplaner. Efter detta följer en implementeringsfas där strategierna omsätts i konkreta aktiviteter. I en tredje fas följs aktiviteterna upp. Slutligen utvärderas verksamheten och lärosätet genomför förbättringar.

Wahlen (2004) tolkar även experternas omdömen om kvalitetsarbetet vid de 33 lärosäten som hade granskats i två omgångar. Den sammanfattande bedömningen var att de flesta lärosäten, 82 procent, hade upprättat mål, planer och strategier och 60 procent arbetade systematiskt för att nå målen. Vidare använde sig 33 procent av systematiska metoder för att utvärdera och

följa upp verksamheten medan tolv procent föreföll ha integrerat kvalitetsarbetet i sina årliga uppföljningsprocesser (HsV, 2008b).

5.1.2 Högskoleverkets modell för utvärdering av utbildningsprogram inom medicin och vård 2007.

Det andra objektet i jämförelsen var HsVs utvärdering 2007 som genomfördes under det avslutande året av en sexårig utvärderingscykel. Utvärderingen, som samtidigt innebar en ackreditering, var den dittills mest omfattande som genomförts inom ett sammanhållet utbildningsområde.

Den modell för utvärderingarna som tillämpades av Högskoleverket (Franke och Nitzler, 2008) baserade sig på en internationell så kallad teori-driven utvärderingsmodell (ChenHuey-Tsyh, 2004). Utifrån denna teoribaserade ansats hade utvecklats en specifikt svensk variant som senare fick benämningen förklaringsinriktad utvärdering. Huvudprincipen för en förklaringsinriktad utvärdering består i att utvärderaren utifrån sin specifika referensram gör en bedömning av utbildningens förutsättningar, genomförande och resultat. "Först när alla dessa tre komponenter har analyserats och relaterats till varandra blir det möjligt att förstå och förklara ett visst utfall och uttala sig om vilka åtgärder som är rimliga att vidta" (Franke & Nitzler, 2008 s. 58).

Granskningarna genomfördes enligt en modifierad kollegial modell, peer review (Askling, 2007). Uppdraget att utvärdera utbildningarna gavs därför till expertgrupper bestående av externa sakkunniga, akademiker som också innehade den aktuella professionen. I varje grupp ingick även en student som aktivt följde utbildningen för det aktuella yrket. I syfte att stärka legitimiteten i utvärderingarna utsågs bedömarna efter förslag från berörda lärosäten och studentorganisationer (Almgren, 2008). Bedömningsprocessen vid utvärderingarna bestod av fyra moment: självvärdering från lärosätet; platsbesök; rapport; feedback och uppföljning. Vid platsbesöken intervjuades ledning, programansvarig, lärare och studenter. Specifikt för utvärderingarna av utbildningsprogrammen inom medicin och vård intervjuades vid platsbesöken även företrädare för lokala och regionala arbetsgivare inom vårdområdet samt kliniska handledare.

Expertgruppernas utlåtanden om utbildningens kvalitet baserade sig dels på kvalitetssäkrade *kvantitativa data* från officiell statistik dels på *kvalitativa data* som hämtats in för varje enskilt utbildningsprogram. Underlaget till granskningarna bestod av lärosätets självvärdering och erfarenheterna från intervjubesöket.

Kvantitativa data – lärarkompetens, studenter och examina

De statistiska data som låg till grund för bedömningarna baserade sig på officiell statistik hämtad från SCB och HsV samt på officiella uppgifter från lärosätet om varje enskilt utbildningsprogram. Följande kvantitativa data låg till grund för HsVs utvärderingar av utbildningar inom medicin och vård 2007 (Bergseth, 2007).

Tillsvidareanställda högskolelärare medverkande i undervisningen på programmet höstterminen 1995

- Antal, kvinnor/män
 - Undervisningstid i heltidsekvivalenter
- Högskolelärare med aktuell yrkesexamen*

- Professorer, kvinnor/män
- Docenter, kvinnor/män
- Övriga disputerade, kvinnor/män
- Kombinationstjänster

Studenterna i yrkesutbildningsprogrammet höstterminen 1995

- Nybörjare på programmet, kvinnor/män
- Helårsstudenter
- Helårsprestationer

Avlagda yrkesexamina i det aktuella programmet

- Antal, kvinnor/män
- Examinerade kandidatuppsatser
- Examinerade magisteruppsatser

Kvalitativa data - kvalitetsaspekter och kriterier

De kvalitativa data som låg till grund för bedömningarna 2007 baserade sig dels på uppgifter från lärosätenas självvärderingar. Dels baserades bedömningarna på de intervjuer som i samband med platsbesöket gjordes med ledning, lärare, studenter och företrädare för klinisk verksamhet och utbildning.

Enligt den förklaringsinriktade modell (Franke & Nitzler, 2008) som tillämpades vid utvärderingarna inordnades kvalitetsaspekter och kriterier för bedömningarna i tre huvudområden: förutsättningar, genomförande och resultat. Inom området för utvärderingarna inom medicin och vård 2007 gjordes ett särskilt tillägg för granskningen av kvaliteten i klinisk utbildning (Bergseth, 2007). Varje utbildningsprogram bedömdes på vart och ett av dessa fyra områden i en fyrgradig skala där den lägsta nivån anger icke tillfredsställande kvalitet⁶. Följande kvalitetsaspekter och kriterier låg till grund för bedömningarna.

Tabell 1. Kvalitativa data – kvalitetsaspekter, kriterier och bedömningsskala vid HsVs utvärderingar av utbildningar i medicin och vård 2007.

Kvalitetsaspekter	Kriterier	Bedömningsskala
<i>Generell aspekt</i>		
Utbildningens förutsättningar	Lärarkompetens, utbildningsmiljö, infrastruktur	1 - 4
Genomförande	Styrdokument, undervisning, kurslitteratur, examination	1 - 4
Resultat	Säkring av examensmålen, säkring av utbildningens kvalitet	1 - 4
<i>Specifik aspekt</i>		
Klinisk utbildning	Kvaliteten i den kliniska verksamhetsförlagda utbildningen, tillgång till utbildningsplatser	1 - 4

⁶ Bedömningsskala: 1 = Otillfredsställande; 2 = Tillfredsställande; 3 = Mycket tillfredsställande; 4 = Utmärkt.

Slutsatserna om utbildningens kvalitet gav en bättre precision i bedömningarna än HsVs tidigare utvärderingar hade gjort under sexårscykeln. Enbart en tvågradig skala hade då tillämpats. Den vikt som lades vid de skilda aspekterna var beroende av utbildningens specifika mål och profil. De sakkunniga utvecklade därför sina utgångspunkter för kvalitetsbedömningen i en särskild referensram. I metodiken ingick, som ett viktigt mått på utbildningens resultat, en sammanfattande bedömning av sambandet mellan utbildningens mål, undervisning och examination, 'Constructive Alignment' (Biggs, 2003). De sammanvägda slutsatserna om utbildningens resultat låg sedan till grund för HsVs beslut om godkännande respektive icke godkännande av utbildningen. I de fall ett lärosäte inte uppfyllde kvalitetskraven efter att ha fått rekommendationer och ett års tid för förbättringar använde sig verket av sitt sanktionsinstrument att dra in examenstillståndet. Ett eventuellt beslut om att återkalla ett examenstillstånd förgicks dock av ytterligare en prövning av expertgruppen.

För vart och ett av de 24 lärosäten som ingick i studien redovisas medelvärdet av de sammanfattande bedömningar som gjorts av kvaliteten i utbildningarna för yrken inom medicin och vård.

5.1.3 Urank's modell för rankning av kvaliteten i utbildningen vid svenska lärosäten 2007

Det tredje objektet i den jämförande studien var den rankning av kvaliteten vid universitet och högskolor som publicerades av Urank 2007⁷ (Almgren, 2008; GU, 2013; Urank, 2014). Urank liksom HsV grundade sina bedömningar på lärosätenas verksamhet kalenderåret 2006.

Syftet med Urank's rankningar är att belysa kvaliteten vid svenska universitet och högskolor. Rankningarna har sedan 2007 har gjorts årligen med undantag för 2009 (GU, 2013 s. 63 – 68). Informationen om utbildningens kvalitet riktas till blivande studenter, arbetsmarknad, allmänhet och övriga intressenter i högre utbildning

Konstruktionen av den kvalitetsrankning som Urank använder sig av baserar sig på samma metodologi som *Maclean's Guide to Canadian Universities* (Maclean's) i Kanada. Denna modell har utgjort förebilden i fråga om design, kvalitetskriterier, indikatorer och viktningen av dem emellan. Ett av skälen till valet av förebild uppges vara Maclean's mångåriga erfarenhet av att finna relevanta numeriska data för jämförelserna.

Urank baserade sina rankningar 2007 på sex överordnade kvalitetskriterier; Studenter; Lärare; Grundutbildning; Forskning/forskarutbildning; Bibliotek; Studentomdöme (Almgren, 2008, s. 97 – 101). Särskilt understryks att det är utbildningen som bedöms vid ranking - inte forskningen. Mot bakgrund av att resurser för forskning utgör en del av förutsättningarna för att bedriva en forskningsbaserad utbildning ingår dock även Forsk-

⁷ På sin hemsida www.urank.se 2014 publicerar Urank endast rankningar från de senaste två åren. Rankningar från tidigare år har raderats. Uppgifter om Urank's ranking 2007 har hämtats från, Almgren (2008). Rankning av universitet och högskolor som studentinformation? HsVs rapport 2008:40 R, s. 97 – 101. Resultaten från Urank's ranking 2007 har hämtats från Göteborgs universitet (2013). University rankings list – a directory. Report 2013: 03, s. 63 – 68.

ning/forskarutbildning som ett kriterium i bedömningsunderlaget. Efter 2008 års ranking har Urank ersatt två av de sex kriterierna, Bibliotek och Studentomdöme, med kriterierna Internationalisering och Sociala indikatorer (Urank, 2014).

Till stöd för sin rankingmodell refererar Urank även till en uppsättning principer om kvalitet och god praxis för ranking fastställd av International Ranking Expert Group (IREG) som Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institution (IREG, 2006; Hägg & Wedlin, 2013).

Urank har publicerat sina rankinglistor på en egen hemsida (Urank, 2014), i dagstidningar och tidskrifter exempelvis, Upsala Nya Tidning (2007), Focus (2008; 2009), Universitetsläraren (2008), Dagens Nyheter (2012).

Visserligen presenterar sig Urank som en fristående förening som genomför oberoende rankingar. Men med hänsyn till publikationerna i kommersiella media kan enligt Marginson & van der Wende (2006) föreningens oberoende ställning som rankingaktör ifrågasättas.

Liksom de flesta rankingkonstruktörer är Urank hänvisad till att använda sig av den statistik som finns tillgänglig. Det betyder att urvalet av indikatorer och vilka lärosäten som kan inkluderas i en ranking avgörs av tillgången på data (Dill & Soo, 2005; Usher & Savino, 2006; Urank, 2007).

De kvantitativa statistiska indikatorer som Urank använder är baserade på kvalitetssäkrade data från offentlig statistik från HsV (2007b) och från Statistiska Centralbyrån (SCB) exempelvis statistiska uppgifter om biblioteksresurser. Uppgifter för rankingarna 2007 och 2008 hämtades från HsVs studentenkäter publicerade i Studentspeglarna (HSV, 2007a). Efter 2008 upphörde HsV med denna typ av enkätundersökningar.

Tabell 2. Kvantitativa data - kriterier, indikatorer och viktning vid Urank's ranking 2007.

Kriterium	Viktning av kriterium	Indikatorer inom varje kriterium	Viktning av indikatorer
Studenter	0,2	Antal förstahandssökande per antagen	0,33
		Andel nya studenter som ej kommer från lärosätets län	0,13
		Andel examinerade studenter som har studerat utomlands minst en termin	0,13
		Andel studenter som finns kvar vid lärosätet andra året av studierna	0,2
		Andel av högskolenybörjare som har avlagt examen inom sex år	0,2
		Andel disputerade lärare	0,5
Lärare	0,2	Andel professorer av lärare	0,5

Grundutbildning	0,2	Antal studenter per lärare	0,25
		Prestationsgrad, vägd	0,25
		Rörlighetsfaktor	0,25
		Etableringsgrad på arbetsmarknaden	0,25
Forskning/ forskarutbildning	0,2	Forskningsanslag per disputerad lärare	0,2
		Andel forskning av lärosätets totala kostnader	0,2
		Andel konkurrensutsatta forskningsmedel av extern forskningsfinansiering	0,2
		Andel examinerade studenter som övergår till forskarutbildning	0,2
		Antal disputationer per professor	0,2
Bibliotek	0,1	Bibliotekets anslag som andel av lärosätets totala omslutning	0,5
		Alla seriella publikationer (alla typer) dividerat med antalet studenter	0,5
Studentomdöme	0,1	Studentranking efter Studentspegeln	0,5
		Studenternas nöjdhet med lärosätet efter Studentspegeln	0,5

5.2 Metod

I två empiriska studier jämförs utfallen av kvalitetsgranskningar som gjorts enligt tre skilda modeller. Två av dessa modeller baseras på kollegiala kvalitetsbedömningar, peer review, som tillämpats av HsV för bedömning av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete och bedömning av utbildningens kvalitet sedan mitten av 1990-talet. Den tredje modellen utgörs av det system som Urank sedan 2007 använder sig av för bedömning och ranking av kvaliteten i utbildningen vid lärosäten i sin helhet. Systemet som bygger på kvantitativa data har utvecklats med The Maclean's Guide to Canadian Universities (Maclean's, 2014) som förebild.

Till villkoren för urvalet av kvalitetsgranskningar för de båda studierna hörde att samma lärosäten ingick i jämförelserna. Vidare förutsattes att granskningarna hade genomförts på nationell nivå och oberoende av varandra.

Avgränsningarna resulterade i valet av tre skilda bedömningar av kvaliteten vid 24 svenska universitet och högskolor som genomförts av HsV respektive Urank under perioden 1995-2007.

I den första studien jämfördes resultaten från HsVs utvärdering 2007 av 119 utbildningsprogram inom medicin och vård (Bergseth, 2007) med resultaten från Urank's ranking av samma lärosäten 2007 (Urank, 2014). Relevansen i jämförelsen prövades med stöd av tidigare forskning och en modell för analys av internationella system för kvalitetsmätning och ranking utarbetad av Usher och Savino (2006).

Också i den andra studien utgjorde utvärderingen av utbildningarna i medicin och vård ett av jämförelseobjekten. I den här undersökningen jämfördes däremot resultaten från utvärderingen med slutsatserna av de bedömningar som gjorts av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete som HsV genomfört i två omgångar under en period på sju år 1995-2002. I det här fallet prövades relevansen med stöd av tidigare forskning (Stensaker, 1999; Stensaker, 2000; Wahlén, 2004). Stöd för relevansen i jämförelsen gavs även i det uttalade syftet med de granskningar av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor som inleddes av HsV 1995. Syftet återspeglar regeringens intention (Prop. 1992/93:1 s. 108) att resultatuppföljning, kvalitetssäkring och utvärdering bör ses som samverkande delar i ett sammanhängande kvalitetssystem. För att kvalitetsarbetet kunna behålla sin trovärdighet ansåg HsV att det måste leda till mätbart högre kvalitet. (se avsnitt 3.3.1). Svaret på frågan om arbetet haft effekt låg i utvärderingen av utbildningens kvalitet (HsV, 1995; 1997).

Modellerna har dock alla det gemensamt att bedömningarna baseras på högskolelagen och samma övergripande definition av kvalitet akademisk utbildning. Vilka faktorer som anses konstituera kvalitet varierar däremot liksom valet av data, kvantitativa och/eller kvalitativa, och metoder för kvalitetsmätning.

På basis av slutsatserna om jämförbarheten analyserades materialet enligt skilda statistiska metoder med stöd av expertis i medicinsk statistik. De två studier som ingår i forskningsarbetet har således utvärderingen av utbildningar för yrken inom medicin och vård som gemensamt jämförelseobjekt. Inledningsvis prövades relevansen i jämförelserna med stöd från tidigare forskning och en internationell modell för analys av skilda system för granskning av kvaliteten vid universitet och högskolor. Därefter jämfördes och analyserades utfallen av bedömningarna av lärosätenas kvalitet enligt de tre olika modeller som hade tillämpats för granskningarna. Resultaten uttryckta i kvantifierade kvalitativa och kvantitativa data bearbetades slutligen med hjälp av skilda statistiska metoder.

De båda jämförande studierna bygger på ett empiriskt underlag såväl i form av kvalitativa som kvantitativa data. Slutsatserna av undersökningarna drogs med hjälp av olika metoder för statistiska analyser, Spearmans rangkorrelation, Chi-två test, (Borg & Westerlund, 2007; Field, 2009) och Bland-Altman's analysmetod (Bland & Altman, 1986; Myles & Cui 2007).

I den första studien, Artikel I, ställdes frågan om det går att påvisa något signifikant samband mellan slutsatserna av två skilda modeller för bedömning av kvaliteten i lärosätenas utbildning, 2007. De kvalitetsgranskningar som valdes för jämförelsen, HsVs bedömningar av utbildningskvalitet och Urank's bedömningar av lärosäten, uppgavs båda ha det gemensamma syftet att förse blivande studenter, en bred allmänhet och övriga intressenter med lättillgänglig och överskådlig information om kvaliteten vid lärosätena.

Inledningsvis prövades relevansen i jämförelsen enligt den modell för innehållsanalys som utvecklats av Usher och Savino (2006) utifrån de vanligast förekommande kvalitetsindikatorerna vid universitetsrankningar.

Validiteten i jämförelsen undersöktes därefter med avseende på den definition av begreppet kvalitet i högre utbildning som hade legat till grund för valet av granskningsmodell, kvalitetskriterier och viktningen dem emellan, dataunderlag (Usher & Savino, 2006) samt kvalitetsbedömare (Askling, 2007).

Utfallen av bedömningarna av kvaliteten vid lärosätena som redovisats i rangordning jämfördes slutligen enligt metoden för Bland-Altman analys (1986).

I den andra studien, Artikel II, ställdes frågan om det finns något påvisbart samband mellan bedömningen av lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet. För att söka svar jämfördes resultaten från HsVs bedömningar av lärosätenas kvalitetsarbete, 1995-2002, med de bedömningar som verket senare gjorde av kvaliteten i utbildningar i medicin och vård, 2007. Dessa externa kvalitetsgranskningar hade genomförts oberoende av varandra, både ifråga om tid och syfte. Bedömargrupperna var därför inte heller desamma. Avståndet i tid 4 – 6 år mellan bedömningarna av kvalitetsarbete och bedömningarna utbildningskvalitet motiverades med hänsyn till (Wahlén, 2004) att det tar lång tid att utveckla en kvalitetskultur, 'building up generally accepted systematic quality assurance and development measures may take a considerable amount of time in higher education institutions' (Wahlén, 2004 s. 144).

Utfallen av den utveckling som bedömts av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete och utbildningarnas kvalitet analyserades med hjälp av Spearmans rangkorrelation och Chi-två test.

6 Resultat

Den övergripande forskningsfrågan för undersökningarna är om det finns något påvisbart samband mellan utfallen av skilda externa bedömningar av kvaliteten vid svenska universitet och högskolor. Kan resultaten från oberoende granskningar genomförda i samma syfte bekräfta varandra?

Den första studien, artikel I, ägnades åt att söka svar på frågan om olika system för kvalitetsbedömningar leder till likvärdiga slutsatser om utbildningens kvalitet. I den andra studien, artikel II, söktes svar på frågan om det finns något påvisbart samband mellan bedömningen av lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet.

6.1 Artikel I. Ranking quality in higher education: guiding or misleading?

Leder olika system för kvalitetsgranskningar och bedömningar till likvärdiga slutsatser? I den här studien granskades resultaten av två skilda modeller för att, bedöma, mäta och ranka kvalitet i högre utbildning.

Undersökningen baserades på bedömningar och rankingar av kvaliteten i utbildningen vid 24 svenska universitet och högskolor 2007. Dessa lärosäten granskades då av två skilda aktörer samtidigt och oberoende av varandra. Analysen fokuserar på de granskningskoncept som tillämpades vid rankingarna, valet av kvalitetsindikatorer, mätmetoder, datakällor och bedömare.

I analysen jämfördes resultaten från HsVs bedömningar av kvaliteten i utbildningar inom vård och omsorg med Urank's ranking av kvaliteten i utbildningen vid hela lärosäten. Till grund för jämförelsen låg inledningsvis en beskrivande analys av de båda modeller som HsV respektive Urank använt sig av vid sina kvalitetsbedömningar. Den modell som HsV utvecklat för utvärderingar av utbildningar i medicin och vård 2007 sammanfattas i tabell 1 vad avser kvalitativa data – kvalitetsaspekter, kriterier och bedömningsskala (se avsnitt 5.1.2). I tabell 2 sammanfattas Urank's modell för ranking av lärosätena 2007 vad avser kvantitativa data - kriterier, indikatorer och viktning (se avsnitt 5.1.3).

Med dessa sammanfattande redovisningar som utgångspunkt prövades därefter relevansen i en jämförelse mellan HsVs och Urank's kvalitetsbedömningar. Prövningen gjordes med hjälp av den modell Usher och Savino (2006) utvecklat för jämförelser mellan internationella system för granskning och bedömning av kvaliteten i högre utbildning. Karaktäristiska för dessa system grupperas av Usher och Savino i sju olika kvalitetsindikatorer samt i två typer av datakällor. Jämförelser enligt denna analysmodell av de kvalitativa och kvantitativa data som ingått i HsVs och Urank's granskningssystem resulterade i slutsatser som redovisas nedan i tabellerna 3 och 4.

Tabell 3. Characteristics of league tables (Usher & Savino, 2006):
The National Agency and Urank ranking comparison.

Quality indicators	National Agency	Urank
Beginning characteristics	No	Yes
Learning inputs –staff	Quality and quantity of staff employed for teaching in the education programme	Quality and quantity of staff employed at the institution as a whole
Learning inputs – resources	Yes	Yes
Learning outputs	Yes	Yes
Final outcomes	No	No
Research	Research and education connection	Research performance
Reputation	No	No

Tabell 4. Indicators by Type of Data Source (Usher & Savino, 2006):
The National Agency and Urank ranking comparison.

Data source	National Agency	Urank
Survey data	Students', teachers', employers' and clinical supervisors' opinions, interviews at local site visits	Students' opinion, questionnaire survey at national level
Data from third parties	Quality-assessed official data at national, institutional and programme levels	Quality-assessed official data at national level and institutional levels

I syfte att både fördjupa och bredda jämförelsen kompletterades analysmodellen med ytterligare tre karaktäristika för rankingsystem vad gäller kvalitetsdefinitioner (Dill & Soo, 2005; Usher & Savino, 2006; Harvey, 2008; Stensaker & Kehm, 2009), metoder för analys samt bedömare (Askling, 2007) se nedan tabell 5.

Tabell 5. Additional Characteristics: The National Agency and Urank ranking comparison.

Characteristics	National Agency	Urank
Quality definition	Higher education Act and Ordinance	Higher education Act and Ordinance
Method of analysis	Qualitative	Quantitative
Assessors	Non-commercial Independent assessment groups, teachers and students	Commercial Independent private ranking actors

Jämförande kvalitativ analys

I internationell jämförelse vad gäller karaktäristika och indikatorer vid kvalitetsbedömningar visar de svenska aktörerna relativt små skillnader. Undantaget är det faktum att HsVs bedömningar omfattar ett sample av utbildningsprogram till skillnad från Urank's bedömningar som omfattar hela lärosäten. I övrigt skiljer sig koncepten helt eller delvis endast med avseende på två av sju grupper av kvalitetsindikatorer som ingår i den analysmodell som utvecklats av Usher & Savino (2006).

För det första redovisade enbart Urank studenternas 'beginning characteristics' som en kvalitetsindikator. För det andra bedömde HsV kvalitetsindikator för forskning i termer av sambandet mellan forskning och utbildning (Biggs, 2003). Urank å sin sida bedömde denna indikator i termer av lärosätets resurser för forskning/forskarutbildning åtskilt från grundutbildning. Utöver detta skiljer sig de båda koncepten delvis ifråga om datakällor (se tabell 4). Medan HsV använde sig av blandade typer av data inhämtade såväl från intervjuer som från officiell statistik hämtade Urank sina data uteslutande från officiell statistik. Både HsV och Urank hämtade in studenternas synpunkter på utbildningens kvalitet. Noteras bör dock att HsV även intervjuade lärare, företrädare för arbetsgivare och kliniska handledare. Motsvarande uttryck från arbetsgivare även kan tolkas in i Urank's indikator för kvalitet i grundutbildningen uttryckt i 'etableringsgrad på arbetsmarknaden' (se avsnitt 3.5.1, tabell 2).

Övriga karaktäristika som valts för denna jämförande studie (se tabell 5) indikerar att HsV och Urank baserar sina bedömningar på samma övergripande definition av begreppet kvalitet. Som utgångspunkt för sina granskningar hänvisar båda aktörerna till de inledande bestämmelserna i högskolelagen (SFS 1992:1434, 1 kap. 2, 3 §§). Ur dessa föreskrifter uttolkas således en övergripande definitionen av kvalitetsbegreppet i den meningen att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund samt att forskning och utbildning ska bedrivas i ett nära samband (se avsnitt 3.5).

Emellertid skiljer sig de metoder som valts för dataanalyser. HsV tillämpar å ena sidan en kollegial modell och en kvalitativ analysmetod för att bedöma kvalitet. Urank å andra sidan baserar sina granskningar på statistiska datakällor och använder sig av kvantitativa analysmetoder vid bedömningen kvaliteten i högre utbildning. Expertisen hos de båda aktörerna representerar även skilda kompetenser.

Jämförande kvantitativ analys

HsVs sammanfattande slutsatser om kvaliteten i varje enskilt utbildningsprogram byggde på bedömningar som gjorts inom fyra områden, förutsättningar, genomförande, resultat och klinisk utbildning. Bedömningarna graderades i en fyrgradig skala, otillfredsställande, tillfredsställande, mycket tillfredsställande alternativt utmärkt (se avsnitt 5.1.2). Motsvarande skala redovisas i studien numerärt, 1 – 4. Resultaten av omdömena om utbildningens kvalitet summerades därefter per program. Medelvärdet för bedömningarna av utbildningarna inom medicin och vård beräknades slutligen för respektive lärosäte varefter lärosätena rangordnades.

Lärosätenas placering i rangordning baserat på HsVs kvalitativa data jämfördes sedan med Urank's rangordning av samma lärosäten baserat på kvantitativa data. Med stöd av expertis i medicinsk statistik bearbetades därefter materialet. För analysen valdes Bland-Altman metod (1986).

En Bland-Altman analys visar i ett punktdiagram överensstämmelser/skillnader i utfall mellan två olika metoder för mätning. Jämförelserna görs parvis. Skillnaderna visas i standardavvikelser.

Figur 4. Bland-Altman plot analysis of differences and averages of the outcomes of the National Agency (NA) and Urank rankings of 24 institutions (showing 'limits of agreement' from -14.6 to $+14.6$).

Resultaten av den här jämförande studien indikerar endast ett slumpmässigt samband mellan de två oberoende bedömningarna av kvaliteten i utbildningen vid 24 lärosäten. Utfallen visar dessutom på stor spridning. Den statistiska analysmetod som tillämpades vid granskningen pekar också på att skillnaderna i rangordning av lärosätena i vissa fall var betydande.

Trots att HsV och Urank baserar sina granskningar på samma övergripande definition av kvalitet i högre utbildning leder deras bedömningar till skilda resultat. Slutsatserna skulle alltså bekräfta att det i realiteten är valet av indikatorer, kvalitetskriterier, viktningar och mätmetoder som preciserar vad som läggs in i begreppet kvalitet (Usher & Savino 2007).

6.2 Artikel II. Har externa granskningar av kvalitetsarbete någon effekt på kvaliteten i högre utbildning för yrken inom medicin och vård?

Finns det något påvisbart samband mellan bedömningen av lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet? I den här studien jämfördes resultaten från HsVs granskningar av kvalitetsarbetet vid 24 universitet och högskolor med slutsatserna om kvaliteten i 119 utbildningsprogram för yrken inom medicin och vård. Svar söktes på frågan om HsVs granskningarna av lärosätenas systematiska kvalitetsarbete 1995 – 2002 haft någon mätbar effekt på kvaliteten i utbildningarna enligt verkets utvärderingar år 2007 (se avsnitten 3.3.1 och 5.2).

Analyserna av expertgruppernas slutsatser om kvalitetsarbetet vid vart och ett av 24 lärosätena genomfördes analogt med den modell (se avsnitt 5.1.1) som tidigare tillämpats av Stensaker (1999; 2000) och Wahlén (2004). Det betyder att bedömningarna av lärosätenas kvalitetsarbete baserades på det antal rekommendationer om förbättringar som experterna lämnat. Principen för dessa beräkningar var att ju fler rekommendationer om förbättringar som experterna hade lämnat desto svagare bedömdes kvalitetsarbetet inom det aktuella området och vise versa.

Vidare analyserades experternas sammanfattande omdömen om hur kvalitetsarbetet hade utvecklats vid varje enskilt lärosäte. Det vill säga hur kvalitetsarbetet utvecklats från den första granskningen 1995-1998 till den andra uppföljande granskningen 1999-2002 (HsV, 2000-2003).

Lärosätena rangordnades efter antalet rekommendationer om förbättringar av kvalitetsarbetet. Utfallen av slutsatserna om lärosätenas kvalitetsarbete jämfördes sedan med de rangordnade bedömningarna av kvaliteten i utbildningarna i medicin och vård.

Resultaten analyserades med stöd av två icke-parametriska testmetoder. Först granskades sambandet mellan HsVs bedömningar av lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet vid de 24 lärosätena. Den bivariata korrelationen prövades mellan med hjälp av Spearmans rangkorrelation.

Figur 5. Punktdiagram som illustrerar korrelationen mellan lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet vid 24 högskolor, Spearmans rangkorrelation $r_s = .120$.

Korrelationskoefficienten visar på ett mycket svagt positivt icke signifikant samband, $r_s = .120$.

Därefter granskades sambandet mellan experternas sammanfattande omdöme om utvecklingen av lärosätenas kvalitetsarbete och bedömningen av kvaliteten i utbildningsprogrammen. Resultatet av jämförelsen redovisas i en fyrfältstabell, tabell 6. I tabellen uttrycks utvecklingen av lärosätets kvalitetsarbete i termer av "Bättre" alternativt "Inte bättre". Bedömningen av utbildningens kvalitet uttrycks som "Bättre" i betydelsen över medelvärdet i HsVs ranking. Alternativet som uttrycks "Inte bättre" betyder att kvaliteten i utbildningen bedömts ligga under detta medelvärde. Korrelationen mellan variabelvärdena beräknades med hjälp av ett Chi-två test.

Tabell 6. Fyrfältstabell med kombinationer av experternas slutsatser om utvecklingen av kvalitetsarbetet och bedömningen av utbildningarnas kvalitet.

		Utvecklingen av kvalitetsarbetet		
		Bättre	Inte bättre	
Bedömningen av utbildningens kvalitet	Bättre	9	1	10
	Inte bättre	10	4	14
		19	5	24

Resultatet visar inte något signifikant samband mellan experternas bedömningar av hur lärosätenas kvalitetsarbete hade utvecklats och bedömningen av utbildningens kvalitet. Observerat Chi-två 1,21 med en frihetsgrad, $\alpha=0,05$, och signifikansgränsen 3,84 visar att sambandet enbart är slumpmässigt.

Av figuren, i den övre vänstra kvadraten, framgår att kvalitetsarbetet vid nio lärosäten bedömts ha utvecklats till det bättre och att utbildningens kvalitet också låg över medelvärdet. I den nedre vänstra kvadraten markeras att tio lärosäten förbättrat sitt kvalitetsarbete medan utbildningskvaliteten bedömts ligga under medelvärdet. I den nedre högra kvadraten visas att kvalitetsarbetet vid fyra lärosäten inte utvecklats till det bättre. Här hade utbildningens kvalitet också bedömts ligga under medelvärdet. Vid ett lärosäte sågs ingen förbättring av kvalitetsarbetet. Däremot hade utbildningen bedömts ligga över medelvärdet.

Under sju års tid har det gjorts omfattande nationella insatser i syfte att driva fram ett systematiskt kvalitetsarbete vid universitet och högskolor. Slutsatsen av den här studien indikerar dock att det inte går att påvisa något statistiskt signifikant samband mellan bedömningarna av kvalitetsarbetet och utbildningens kvalitet. Resultaten av undersökningen indikerar således att insatserna inte lett till någon konstaterbart högre kvalitet i utbildningarna fyra till sex år efter de uppföljande granskningarna. Den effekt som HsV (1995) hade förväntat sig av lärosätenas kvalitetsarbete kunde följaktligen inte bekräftas av resultaten från utvärderingarna av kvaliteten i utbildningarna i medicin och vård. Enligt HsV (1995 s. 6) skulle trovärdigheten i kvalitetsarbetet med andra ord kunna ifrågasättas (se avsnitt 3.3.1).

7 Diskussion

Den internationella uppmärksamhet som under de senaste tre decennierna i allt större utsträckning ägnats åt kvaliteten vid universitet och högskolor kan tolkas som ett skifte för akademien i förhållande till omvärlden. Universitetens interna självreglerande granskningskultur som historiskt sett varit ett signum för akademisk utbildning och forskning har blivit ifrågasatt. Ett ifrågasättande i den meningen att även externa icke-akademiska organisationer granskar, bedömer och rankar kvaliteten i högre utbildning.

Utvecklingen i Sverige har sedan 1980-talet följt den internationella trenden för offentlig förvaltning - New public management (NPM). Utbildningssystemet utgör inte något undantag. NPM satte i början av 1990-talet sin prägel på det förvaltningspolitiska reformarbetet för utvecklingen av högskolesektorn såväl som andra stora samhällssektorer som exempelvis hälso- och sjukvården (Almqvist, 2004; Askling, 2012; Lindgren, 2012; Liedman, 2013). Högskolereformen 1993 bekräftar konceptet för NPM med avseende på den politiska ambitionen att fokusera på resultatstyrning i form av kvalitetskontroll, kvalitetssäkring och kvalitetsbedömning (Liedman, 2013). Inom högre utbildning har förändringar från högskolereformen 1977 till 1993 års reform betytt väsentliga omställningar både i termer av frihet och kontroll.

NPM som doktrin kan dock inte sägas ensamt ha satt sin prägel på utbildningssystemet sedan 1990-talet. En styrande faktor i utveckling har också den långa traditionen av utvärdering i svensk statsförvaltning haft (Gröjer, 2004; Franke & Nitzler, 2008; Vedung, 2009; Karlsson Vestman, 2011). Bland de utvärderingar som gjorts av verksamheten vid universitet och högskolor har dock utvecklingssyftet 'att granska och bedöma' för att främja utvecklingen varit dominerande.

Även om fokus har skiftat över tid uppges syftet med externa kvalitetsgranskningar vara att bidra till kvalitetsutveckling, kontrollera och förmedla information om kvalitet i högre utbildning. De modeller och metoder som tillämpas vid bedömningarna kan däremot skilja sig åt väsentligt.

I två studier har tre modeller för externa kvalitetsgranskningar parvis prövats mot varandra. Modellerna kan härledas ur skilda teorier och metoder. I två väsentliga avseenden skiljer sig också modellerna ifrån varandra. Det ena systemet för granskningar baserar sig på kollegiala bedömningar, så kallad "peer-review", av i huvudsak kvalitativa data. Det andra systemet baseras på statistiska analyser av kvantitativa data.

Externa granskningar enligt den kollegiala modellen representeras här av Högskoleverkets (HsV) granskningar och bedömningar av kvalitetsarbetet och utbildningens kvalitet vid universitet och högskolor. Modellen för analys av kvantitativa data representeras av Urank's rankningar av kvaliteten vid lärosätena i sin helhet. Relevansen i en jämförelse mellan HsVs och Urank's kvalitetsbedömningar av svenska lärosäten skulle därmed kunna ifrågasättas.

Teichler (2011) finner emellertid att de system som externa aktörer tillämpar internationellt vid bedömningen av kvaliteten vid universitet och högskolor är relativt likartade. Syftet att informera en bred allmänhet om kvalitet och att bidra till kvalitetsutveckling är som regel detsamma – oav-

sett aktör. Teichler konstaterar dessutom att de kvalitetsindikatorer och former för kvalitetsmätning som framför allt internationella rankinginstitut använder sig av har stora likheter. Dill (2009) hävdar för sin del att det också är möjligt att konstruera internationellt accepterade valida och reliabla system för kvalitetsmätning och ranking. Till förutsättningarna hör dock är att bedömningarna baserar sig på en gemensam övergripande definition av kvalitet. Så långt instämmer Dill och Soo (2005), Usher och Savino (2006) och Harvey (2008) i resonemanget. Usher och Savino (2007) däremot anser att det är i valet av indikatorer, kvalitetskriterier, viktningar och mätmetoder som aktörerna i realiteten preciserar vad de lägger in i begreppet kvalitet.

Med denna utgångspunkt prövades relevansen i jämförelsen mellan HsVs och Urank's kvalitetsbedömningar. Prövningen gjordes med stöd av den modell som Usher och Savino (2006) utarbetat för analys av internationella system för kvalitetsmätning och ranking. Vidare granskades relevansen i jämförelsen med stöd av ytterligare tre karaktäristika för rankingsystem, kvalitetsdefinitioner (Dill & Soo, 2005; Usher & Savino, 2006; Harvey, 2008; Stensaker & Kehm, 2009), metoder för analys samt bedömare (Askling, 2007). Prövningen ledde till slutsatsen att en jämförelse mellan HsVs och Urank's kvalitetsbedömningar kunde anses relevant.

I syfte att undersöka trovärdigheten i externa bedömningar av kvaliteten vid svenska lärosäten ställdes två forskningsfrågor.

Leder olika system för kvalitetsbedömningar till likvärdiga slutsatser om utbildningens kvalitet?

Svar på frågan söktes i en jämförande studie av två oberoende granskningar av kvaliteten vid 24 svenska universitet och högskolor. Granskningarna hade genomförts av HsV och Urank 2007. I studien jämfördes resultaten av de två skilda modeller som hade tillämpats för att mäta, bedöma och ranka kvaliteten i högre utbildning.

Analysen fokuserar på tolkningen av begreppet kvalitet, valet av kvalitetsindikatorer såväl som mätmetoder, datakällor och bedömare. Trots att de båda aktörerna baserar sina bedömningar på samma övergripande definition av begreppet kvalitet stämmer deras slutsatser inte överens. Den statistiska metod som tillämpades vid granskningen, Bland-Altman analys, indikerar inte något statistiskt signifikant samband mellan de kvalitativa och kvantitativa mätningarna av utbildningens kvalitet. Tvärtom, är skillnaderna i flera fall betydande.

De båda rankingaktörerna, HsV och Urank hävdar dock var för sig att deras bedömningar ger ett sammanfattande mått på kvaliteten i verksamheten vid universitet och högskolor. Stödet för sina slutsatser hämtar de från olika förebilder i internationella modeller för kvalitetsbedömningar som de valt att tillämpa.

Den offentliga statliga myndigheten, HsV, använde för sin del en modifierad form av forskningsbaserad modell för utvärdering. En modell som också harmoniserats mot Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2005). Den enskilda föreningen, Urank, har å sin sida en internationell rankingmodell som förebild och tillämpar en modifierad version av The Maclean's Guide to Canadian Universities (Maclean's, 2007).

Den till synes avgörande skillnaden mellan bedömningarna är dock att HsV rankar kvaliteten i ett antal specifika utbildningsprogram som de aktuella lärosätena ger inom ett avgränsat utbildningsområde, i det här fallet inom medicin och vård. Urank däremot ger en sammanfattning av kvaliteten i verksamheten vid ett lärosäte i sin helhet och redovisar resultaten enligt internationell praxis i form av en rankinglista. Trots det har HsV och Urank ett flertal gemensamma utgångspunkter för sina rankingar av kvalitet vilket bidrar till att styrka relevansen i en jämförande studie.

Utöver att de lärosäten som ingår i studien är desamma, att bedömningarna har genomförts under samma tidsperiod samt att de bygger på kvalitetssäkrade statistiska data från tredje part (Usher & Savino, 2006) råder överensstämmelser på ytterligare ett par väsentliga punkter.

För det första baserar HsV och Urank sina bedömningar på samma övergripande definition av kvalitet i högre utbildning. Validiteten i bedömningarna avgörs ytterst av hur begreppet kvalitet tolkas. (Dill & Soo, 2005; Harvey, 2008; Usher & Savino, 2006; Stensaker & Kehm, 2009).

För det andra, är det gemensamma syftet med bedömningarna och rankingarna att informera blivande studenter, lärare och övriga intressenter i högre utbildning om kvaliteten vid universitet och högskolor (Dill, 2009; Stensaker & Kehm, 2009).

Kvalitetsbedömningar som informationskälla och styrinstrument

Att bedöma, ranka och informera om kvalitet i akademisk utbildning är maktpåliggande. Särskilt maktpåliggande är HsVs numera UKÄs uppdrag att med stöd av sina kvalitetsbedömningar både kunna ge, ackreditera, och ta ifrån lärosäten tillståndet att utfärda examina. Visar det sig att utbildningen kvalitet i ett ämne eller program har allvarliga brister kan examenstillståndet återkallas. HsV använt sig av denna sanktionsmöjlighet i ett flertal fall inom området medicin och vård. Skälet är givetvis att några kompromisser eller osäkerhet om kvalitet inte accepteras ifråga om utbildningar som leder till legitimation direkt efter examen. Till skillnad från Urank (Urank, 2007) ställs alltså lika krav på utbildningarnas kvalitet och resultat vid samtliga lärosäten oavsett förutsättningar i fråga om tillgång på lärar- och forskningsresurser. Detta bekräftas av att det slutgiltiga utfallet av HsVs uppföljning av utvärderingen ett år senare, 2008. Sex examenstillstånd drogs då in vid sammanlagt fem lärosäten av vilka fyra var universitet.

Urank liksom andra rankingaktörer har i sin tur ett ansvar för sin information gentemot allmänheten inte minst med hänsyn till det genomslag som rankinglistor får i olika media. Frånsett att det fortfarande är oklart vilka effekter publikationerna av rankinglistor har exempelvis ifråga om studieval och styrning av lärosätenas utveckling kan inflytandet inte frånges (Stensaker & Kehm, 2009). Systematiska felkällor ligger dessvärre inbyggda i själva modellen för rankingen. Usher & Medow (2009) pekar på svagheten i det underliggande antagandet vid ranking av hela lärosäten att "one size fits all". Utan tvekan ligger det en risk i att på basis av ackumulerade data om en så diversifierad verksamhet som vid ett universitet dra slutsatser om kvaliteten i utbildningen i specifika ämnen och program - och vice versa.

Validitet och tillförlitlighet

De krav som ställs på att bedömningarna av kvaliteten i högre utbildning ska vara valida och tillförlitliga är berättigade.

Resultatet av studien leder med andra ord till väsentliga frågor om validiteten i bedömningen av kvalitet, hur kvalitetsbegreppet i praktiken uttolkas och hur tillförlitlig informationen till omvärlden är. Finnie och Usher (2005), Usher och Savino (2006) och Usher och Medow (2009) menar att det i realiteten är valet av indikatorer och den vikt som indikatorerna ges i förhållande tillvarandra som rankingaktörernas tolkning av kvalitetsdefinitionen i realiteten preciseras. Det innebär att HsVs och Urank's olika modeller för kvalitetsbedömningar mer systematiskt kan jämföras inte enbart med varandra utan också med internationell ranking. Kunskaperna om HsVs och Urank's kvalitetsbedömningar har också gjort det möjligt att med stöd av tidigare forskning göra tillägg till de karaktäristika och kvalitetsindikatorer som Usher och Savino (2006) utvecklat.

HsV och Urank utgår i sina bedömningar från samma kvalitetsbegrepp det vill säga från den lag och förordning som ska styra högskolesektorn. Skillnaderna i utfall kan alltså inte förklaras av några skillnader i den övergripande definitionen av kvalitet. Istället får de sökas i valet av kvalitetsindikatorer och viktningen av dessa, valet av data och metod för analys. Frågan är slutligen vem som i realiteten gör kvalitetsbedömningen, forskare/lärare inom aktuell disciplin, expert- eller bedömargrupper som bedömning hela utbildningsprogram, studenter, statistiker eller administratörer.

En av de faktorer som sannolikt avgör de skilda utfallen i bedömningarna syns vara valet av dataunderlag och valet av metod för analys av data och viktning av indikatorer. Medan HsV tillämpar en kvalitativ metod väljer Urank en kvantitativ metod för bedömningen av kvaliteten i högre utbildning. Till stöd för sina analyser hämtar HsV in såväl kvalitativa som kvantitativa officiella data om verksamheten. Urank å sin sida använder sig enbart av kvantitativa data från befintlig officiell statistik. Problemet för Urank's del är att den officiella statistik de hämtar sina data ifrån visserligen är kvalitetssäkrade men aldrig avsedda som underlag för bedömningar av kvalitet utan enbart som del i en verksamhetsredovisning. Urank uppger sig dock att de är "nödsakade" att hålla sig till sådana kriterier för vilka de kan hitta pålitliga, offentliga data i Sverige" (Urank, 2007). Särskilt påpekas att "vad som rankas är lärosätena betraktade som anstalter för *högre utbildning*, inte forskning". Trots det viktas det kriterium som tillämpas för bedömning av forskning lika högt som exempelvis kriteriet för bedömning av lärarkompetens. Urank gör detta med hänvisning till att utbildningen enligt lag ska bedrivas på vetenskaplig grund och att detta "anses förutsätta institutionell närhet till aktiv forskning och forskningskompetent personal". Till skillnad från HsV tar Urank det med andra ord för givet att sambandet mellan forskning och utbildning är en realitet enbart av det faktum att det finns tillgång till goda resurser i form av hög forskningskompetens vid ett lärosäte. I HsVs utvärderingar däremot ges utbildningens resultat utslagsgivande vikt genom särskild prövning av sambandet mellan utbildning och forskning, mål, undervisning och examination. Samband som dessvärre ofta visar svagheter.

Trovärdigheten det vill säga legitimiteten i bedömningen av akademisk kvalitet bygger ifråga om forskning på ett internationellt koncept för inomdisciplinär definition av kvalitet och kollegiala bedömningar, peer reviews, där akademiker, i första hand forskare, växlar mellan rollerna att vara granskare och vara granskad (Askling, 2007). Däremot har det ännu inte vuxit fram några internationellt vedertagna modeller med instrument för mätning av kvalitet i högre utbildning som kan sägas ha vunnit motsvarande acceptans och legitimitet i den akademiska världen (Brändström, SOU, 2007).

Till syvende och sist handlar validitet och legitimitet i rankingar av högre utbildning om vem som gör bedömningen. Till skillnad från de akademiska disciplinerna inom forskningen har den högre utbildningen inte samma givna sakkunskap att hänvisa till. Utvärderingar av utbildningsprogram med ett brett ämnesinnehåll för en profession kräver också bred bedömarkompetens. HsV har för sina utvärderingar av yrkesutbildningar anlitat akademiker med högt vetenskapligt anseende och som äger professionen att göra bedömningarna kvaliteten tillsammans med studenter som aktivt följer programmet.

Det kunde ha förväntats att de rankingsystem som granskats skulle vara någorlunda jämförbara. Inte desto mindre visar resultaten att så inte är fallet. En av anledningarna kan bero på skillnaden mellan att ranka kvalitet i ett urval av utbildningsprogram i medicin och vård mot att ranka kvaliteten i den grundläggande utbildningen vid ett helt lärosäte. En annan anledning kan bero på olika nyanser i sättet att operationalisera definitionen av kvalitet trots att den övergripande definitionen är densamma. Ytterligare en fråga är om ett alternativt urval av utbildningsprogram skulle visa sig stämma bättre överens med rankingen av hela lärosäten. Emellertid, enbart det faktum att utfallen av kvalitetsbedömningarna inte stämmer överens skapar oro för trovärdighet i ranking i informationssyfte. Den här studien belyser således ett flertal metodologiska såväl som etiska frågor i sökandet efter giltiga och tillförlitliga modeller och metoder för att mäta kvaliteten i högre utbildning.

Finns det något påvisbart samband mellan bedömningen av lärosätenas kvalitetsarbete och utbildningens kvalitet?

Svar på frågan söktes i en jämförande studie av resultaten från externa granskningar av det systematiska kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor med bedömningar av utbildningens kvalitet. Jämförelsen gjordes mellan de granskningar av kvalitetsarbetet som HsV genomförde 1995 – 2002 och den utvärdering av utbildningar i medicin och vård som genomfördes 2007. I studien ingick 24 lärosäten. Slutsatsen är att det inte går att påvisa något statistiskt signifikant samband mellan utfallen av granskningarna. Resultaten indikerar istället att de omfattande nationella insatser som gjorts under sju års tid i syfte att driva kvalitetsutveckling inte lett till någon konstaterbart högre kvalitet i utbildningarna fyra till sex år senare.

En mängd faktorer såväl rent generella samhällsfaktorer som specifika för högskolan kan vara avgörande för utvecklingen av utbildningens kvalitet (Brennan & Shah, 2000). Förväntningarna på att ett systematiskt kvalitetsarbete ska ha en påvisbar effekt på utbildningens kvalitet förefaller ändå

realistiska. Kvalitetsarbetet vid samtliga lärosäten hade granskats och bedömts i två omgångar under perioderna 1995 – 1998 och 1999 – 2002.

Både Stensaker (1999; 2000) och Wahlén (2004) drar slutsatser om granskningarnas styrande effekter på kvalitetsarbetet. Ur de bedömningsrapporter som expertgrupperna lämnat kunde utläsas en generellt sett ökad medvetenhet om värdet av kvalitetssäkring redan efter den första omgången granskningar (Nilsson & Wahlén, 2000). Det konstaterades att bedömningarna då nått en bred acceptans bland universitet och högskolor. Lärosätenas aktiva engagemang i kvalitetsarbetet kunde dessutom bekräftas av expertgruppernas rapporter om insatser inom ett flertal definierade områden (Stensaker, 1999; 2000; Wahlén 2004).

Utifrån dessa indikationer om ett positivt genomslag för kvalitetsarbetet borde den bristande överensstämmelsen mellan bedömningarna av kvalitetsarbetet och kvaliteten i högskolans utbildningar vara oväntad. En större samstämmighet kunde dessutom ha förväntats. Inte minst med hänsyn till att den metodologi som HsV tillämpade vid kvalitetsgranskningarna också hade stöd i internationella överenskommelser om 'good practise' (EU, 1998; ENQA; 2005; 2010; INQAAHE, 2013). Modellerna för granskning både av kvalitetsarbete och utbildningskvalitet uppfyllde alla grundläggande krav som dessa internationella utbildningsorganisationer ställer i fråga om etik och metodologi för nationell kvalitetssäkring.

Resultaten av den här undersökningen pekar trots detta på faktorer som har direkt bäring på den nationella profil, modell och metod, som HsV valt för sina kvalitetsgranskningar. Förklaringar till skillnaderna i utfall av granskningar och bedömningar kan närmast sökas i tolkningen av de övergripande kvalitetsbegrepp som enligt högskolelag och högskoleförordning ska styra högre utbildning. Den metodologi som sedan väljs för granskningarna kan i praktiken fälla avgörandet ifråga om bedömningarnas validitet, reliabilitet och relevans (Dill, 2000; Harvey & Green 1993; Usher & Savino; 2006). Usher and Medow (2009) hävdar att det är valet av kvalitetsindikatorer och datakällor och hur dessa faktorer vägs samman i en bedömning som avgör hur kvalitetsbegreppet i realiteten tolkas. Andra avgörande faktorer är tillvägagångssättet vid granskningarna och valet av metod för analyserna av data (Dill & Soo, 2005). Det största utrymmet för tolkningen av kvalitetsbegreppet har enligt Askling (2007) de experter som utsetts för uppdraget att medverka i bedömningarna. Expertisens samlade kompetens väger därmed tyngst i avgörandet om validiteten i bedömningarna.

Men studien pekar också på faktorer som legat utanför experternas möjligheter att påverka utfallet. Till dem hör HsVs organisation av bedömningarna. Här visar det sig att granskningarna av lärosätenas kvalitetsarbete inte genomförts helt konsekvent enligt den modell som förutsatts. På grund av bristande systematik i tillämpningen av metoden sviktar därför underlaget för experternas bedömningar både ifråga om likvärdighet och konsistens. Tillräckligt för att reliabiliteten ska ifrågasättas av experterna själva (HsV, 2003).

Som en förenkling av tillvägagångssättet erbjöds lärosätena att avstå från platsbesöket och ersätta det med ett kortare dialogmöte. Drygt en tredjedel av de lärosäten som ingick i underlaget gjorde det valet. En majoritet av experterna och ett flertal lärosäten ansåg dock att denna förenkling gjorde

metoden ofullständig eftersom den minskade möjligheterna till en rättvisande bedömning (HsV, 2003). Ytterligare en anomaly kan hänföras till bedömningskonceptet och tillförlitligheten i underlaget. Mindre lärosäten fick de facto betydligt fler och betydligt mer konkreta rekommendationer än de större lärosätena. Verksamheten vid de stora universiteten är omfattande och komplex och därför svår att överblicka. Sannolikt för komplex för att bedömningsunderlaget ska kunna ligga till grund för mer explicita rekommendationer. Reliabiliteten i bedömningsunderlaget är av den anledningen svag. Trots det grundar Stensaker (1999) och Wahlén (2004) sina analyser på en jämförelse av resultaten räknat i antalet rekommendationer om förbättringar. Efter att ha kategoriserat och summerat experternas rekommendationer drar de sedan slutsatser om utvecklingen av lärosätenas kvalitetsarbete från den första omgången i granskningscykeln till den andra (Stensaker, 2000; HsV, 2003; Wahlén, 2004).

Organisationsstruktur för kvalitetsutveckling

Har då den organisationsstruktur för kvalitetsutveckling som stått som modell för HsVs (HsV, 2003) bedömningar av kvalitetsarbetet haft något inflytande på lärosätenas organisation? Redan på ett tidigt stadium befarades att verkets granskningar skulle ha en likriktande effekt. Efter att den första omgången av granskningar hade fullföljts konstaterade dock Stensaker (1999) att några farhågor av det slaget inte hade besannats. Även om HsVs granskningar enligt Nilsson och Wahlén (2000) och Wahlén (2004) satt spår i lärosätenas organisation var variationen fortfarande stor. Den organisationsstruktur som HsV haft som principiell modell för det systematiska kvalitetsarbetet kunde följaktligen inte avläsas i lärosätenas verksamhet. Om skälet till det var att modellen inte vunnit i trovärdighet, om myndigheten saknade kraft i auktoritet eller saknade sanktionsinstrument är oklart. Harvey and Williams (2010) hävdar att det bristande genomslaget för quality audits kan bero på att konceptet har sin förebild i modellen för 'Total quality management' (TQM) som länge tillämpats bland annat inom tillverkningsindustrin. Möjligen saknar modellen relevans i den akademiska organisationen för forskning och utbildning. Wahlén (2004) betonar å sin sida att ledarskapet inom akademien är mycket personligt beroende. De ledarskiften som skett under årens lopp skulle i så måtto vara en av flera förklaringar till slutsatserna om lärosätenas kvalitetsarbete. Fortfarande efter en granskningsprocess som pågått under sju års tid måste konstateras att kvalitetsarbetet fått ett svagt om än varierat genomslag i lärosätenas organisation.

Slutsatsen i den här studien indikerar att det inte går att påvisa något statistiskt signifikant samband mellan bedömningarna av det systematiska kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor och bedömningarna av utbildningarnas kvalitet. Experternas omdömen om kvalitetsarbetet har med andra ord inte kunnat bekräftas i motsvarande omdömen om kvaliteten i utbildningarna för yrken inom medicin och vård. Istället indikerar resultaten att de omfattande nationella insatser som gjorts under sju års tid i kvalitetshöjande syfte inte lett till att någon högre kvalitet i utbildningarna kunnat påvisas fyra till sex år senare (HsV, 1995 s. 6). Studien ger alltså inte belägg för att granskningarna av lärosätenas kvalitetsarbete utgjort det effektiva instrumentet för kvalitetsförbättringar som avsågs. Trovärdigheten i kvalitetsarbetet

borde enligt universitetskanslern (HsV, 1995) följaktligen kunna ifrågasättas. Men givet ger de här resultaten inte hela svaret på frågan om ett systematiskt kvalitetsarbete har effekt på utbildningens kvalitet eller ej. Askling (1997, p.18) betonar särskilt 'the complexity of factors exerting impact on a higher education institution'. Carr, Hamilton och Meade (2005, s. 210) konstaterar dessutom att det är 'exceedingly difficult to quantify the independent influence of external quality audits'.

Det är visserligen svårt att urskilja och kvantifiera effekterna av kvalitetsarbetet isolerat från övriga faktorer som styr högre utbildning. Men den modell och de mätmetoder som HsV använt sig av för att bedöma kvalitetsarbetet visar sig samtidigt också ha vissa brister i validitet, reliabilitet och relevans. Den här studien ger ytterligare bekräftelse på svårigheterna att finna modeller som kan skapa hög trovärdighet.

Resultaten indikerar att omfattande nationella insatser för att granska kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor baserats på en modell som är svagt underbyggd för tillämpning i den akademiska kontexten.

Sammanfattande slutsatser

Externa kvalitetsbedömningar har blivit kraftigt kritiserade framför allt bland företrädare för akademien. I den internationella debatten hävdas att de modeller och metoder som tillämpas vid bedömningarna brister i trovärdighet såväl ifråga om validitet, reliabilitet och relevans. Kritiken inbegriper både metodologiska och etiska frågor.

Under inflytande av skilda influenser har granskningsmodeller och metoder för att mäta kvalitet skiftat över tid. Idag finns tillgängligt ett rikt empiriskt material från utvärderingar och rankning men också analyser och metaanalyser om kvalitetsmätningar. I detta utbud finns svar att söka om giltigheten i slutsatserna om kvaliteten vid universitet och högskolor.

Syftet med den här forskarstudien var att pröva föreställningen om att externa aktörer mäter samma kvalitet och resultat. Detta oavsett om målet för kvalitetsgranskningarna uppges vara detsamma och bedömningar baseras på samma övergripande definition av begreppet kvalitet.

Risken är överhängande att jämförelser mellan utfall av olika kvalitetsmätningar leder till en jämförelse mellan 'äpplen och päron'. För giltigheten i slutsatserna är relevansen i jämförelserna avgörande.

Resultaten av denna studie bekräftar svårigheterna att finna trovärdiga och tillförlitliga modeller för kvalitetsbedömningar och rankningar. Hittills har det inte heller vuxit fram några internationellt vedertagna instrument för att mäta kvaliteten i högre utbildning. Trots det har i synnerhet internationella universitetsrankningar, så kallade 'league tables', fått ett stort genomslag både som informationskälla och styrinstrument i utvecklingen av universitet och högskolor. Forskare konstaterar att denna typ av sammanställningar påverkar lärosätenas verksamhet, strategier och prioriteringar.

Erfarenheterna från undersökningarna ger flera skäl att förhålla sig kritisk till resultat av utvärderingar, kvalitetsmätningar och ranking. Externa icke-akademiska organisationer, myndigheter och media, äger för närvarande initiativet ifråga om information och bedömningar av kvaliteten i högre utbildning. En successiv förskjutning syns också i utvecklingen från

kollegial styrning till management. Samtidigt riskeras att lärosätenas akademiska auktoritet och autonomi urholkas.

Hittills har den globala utvecklingen entydigt visat att kvalitetsbedömningar för nationell och internationell jämförbarhet av högre utbildning fortsatt kommer att generera angelägna frågor om mätningar av kvalitet.

Slutsatserna understryker behovet av fortsatt metodutveckling för att etablera robusta granskningsmodeller som kan vinna tilltro såväl hos allmänheten som inom akademien själv.

Referenser

- Almqvist, R. (2004). *Icons of New Public Management: four studies on competition, contracts and control*. Stockholm: Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet
- Almgren, E. (2008). *Rankning av universitet och högskolor som student information?* Stockholm: Högskoleverket: 2008:40 R.
- Altbach, P. (2004) Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3–25.
- Askling, B. (2007). *Om sakkunskap och expertis i nationella utvärderingar och Kvalitetsbedömningar*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Askling, B. (2012). Enhetlighet och/eller profilering i det svenska högskolelandskapet? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(1-2), 1-22.
- Barlebo Wenneberg, S. (2010). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber
- Bergseth, B. (2007). *Utvärdering av grundutbildningar i medicin och vård vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket 2007:23 R.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1986). Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. *The Lancet*, 327(8476), 307–10.
- Borg, E., & Westerlund, J. (2007). *Statistik för beteendevetare*. Malmö: Liber
- Bowden, R. (2000). Fantasy higher education: university and college league tables, *Quality in Higher Education*, 6(1), 41–60.
- Brennan, J. and Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham, UK: OECD, SRHE & Open University Press.
- ChenHuey-Tsyh (2004). The Roots of Theory-driven Evaluation. In Marvin C. Alkin. *Evaluation Roots*, 132-152. London: Sage Publication.
- Dill, D. & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: a cross-national analysis of university ranking systems, *Higher Education*, 49(4), 495–533.
- Eriksson, L. T., & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande: utan tvivel är man inte riktigt klok*. Solna: Liber AB.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005, Standards and Guidelines For Quality Assurance in the European Higher Education Area (Helsinki, ENQA).
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage
- Finnie, R. & Usher, A. (2005). Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, current practices and a strategic plan, *Canadian Policy Research Group (CPRN)*, Research Paper W/28, April 2005.
- Franke, S., & Nitzler, R. (2008). *Att kvalitetssäkra högre utbildning – en utvecklande resa från Umeå till Bologna*. Pozkal: Studentlitteratur AB.
- Gröjer, A. (2004). *Den utvärdera(n)de staten. Utvärderingens institutionalisering på den högre utbildningens område*. Stockholm:

- Stockholms universitet Akademitryck.
- Göteborgs universitet (GU), (2013). *University ranking lists - a directory*. Göteborg: University of Gothenburg Report 2013:03.
- Harvey, L., Editor. (2008). Rankings of higher education institutions: a critical review, *Quality in Higher Education*, 14(3), 187–207.
- Hazelkorn, E. (2007). The impact of league tables and ranking systems on Higher education decision making, *Higher Education Management and Policy, OECD*, 19(2), 87–110.
- Hägg, I., & Wedlin, L. (2013). Standards for quality? A critical appraisal of the Berlin principles for international rankings of universities, *Quality in Higher Education*, 19(3), 326–42.
- Höskoleverket (HsV), (1995). *Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor. Utgångspunkter samt angrepps- och tillvägagångssätt för Höskoleverkets bedömningsarbete*. Stockholm: Höskoleverket, 1995:1 R.
- Höskoleverket (HsV), (1996 – 1999). *Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet*. Stockholm: Höskoleverket. *Höskolan Kristianstad* 1996:3 R; *Höskolan i Borås* 1996:16 R; *Uppsala universitet* 1996:17 R; *Höskolan i Karlstad* 1996:20 R; *Höskolan i Jönköping* 1997:1 R; *Höskolan i Örebro* 1997:5 R; *Höskolan Dalarna* 1997:6 R; *Höskolan i Karlskrona/Ronneby* 1997:13 R; *Höskolan i Gävle/Sandviken* 1997:15 R; *Mälardalens högskola* 1997:20 R; *Lunds universitet* (inklusive verksamheten i Malmö) 1997:23 R; *Höskolan i Halmstad* 1997:24 R; *Höskolan i Kalmar* 1997:25 R; *Mithögskolan* 1997:31 R; *Stockholms universitet* 1997:43 R; *Höskolan i Skövde* 1997:46 R; *Karolinska institutet* 1997: R; *Höskolan i Trollhättan/Uddevalla* 1998:8 R; *Luleå tekniska universitet* 1998:34 R; *Höskolan i Växjö* 1998:36 R; *Umeå universitet* 1998:38 R; *Göteborgs universitet* 1998: R; *Linköpings universitet* 1999:2 R.
- Höskoleverket (HsV), (1997). *Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor. Utgångspunkter samt angrepps- och tillvägagångssätt för Höskoleverkets bedömningsarbete*. Stockholm: Höskoleverket 1997:33 R.
- Höskoleverket (HsV) (1998). *Fortsatt granskning och bedömning av Kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor. Utgångspunkter samt angrepps- och tillvägagångssätt för Höskoleverkets bedömningsarbete*. Stockholm: Höskoleverket 1998:21 R.
- Höskoleverket (HsV), (2000-2003). *Förnyad granskning och bedömning av kvalitetsarbetet*. Stockholm: Höskoleverket. *Höskolan i Borås* 2000:4 AR; *Höskolan i Karlskrona/Ronneby* 2000:7 AR; *Höskolan i Gävle* 2000:9 AR; *Lunds universitet* 2001:5 R; *Uppsala universitet* 2001:6 R; *Kungl. Musikhögskolan, Karlstads universitet, Mälardalens högskola, samt Örebro universitet* 2001:14 R; *Höskolan i Skövde* 2001:16 R; *Malmö högskola* 2001:17 R; *Höskolan i Kalmar, Höskolan i Trollhättan/Uddevalla, Karolinska Institutet samt Stockholms universitet* 2001:22 R; *Höskolan Kristianstad* 2001:23 R; *Höskolan i Jönköping* 2002:7 R; *Höskolan Dalarna, Dramatiska institutet, Kungliga Konsthögskolan och Sveriges lantbruksuniversitet* 2002:13 R; *Höskolan i Halmstad* 2002:14 R; *Chalmers tekniska högskola, Göteborgs universitet och Kungl. Tekniska högskolan* 2002:16 R; *Luleå tekniska universitet* 2002:23 R; *Mithögskolan* 2002:24 R; *Umeå universitet* 2003:1 R; *Linköpings universitet* 2003:9 R; *Växjö universitet* 2003:18 R.
- Höskoleverket (HsV), (2001a). *Nationella ämnes- och programutvärderingar*. Stockholm: Höskoleverket 2001:2 R.

- Högskoleverket (HsV), (2001b). *Examensrättsprövning – utgångspunkter och tillvägagångssätt för högskoleverkets examensrättsprövning*. Stockholm: Högskoleverket 2001:4 R.
- Högskoleverket (HsV), (2003). *Hur har det gått? Högskoleverkets kvalitetsgranskningar 2002*. Stockholm: Högskoleverket 2003:21 R.
- Högskoleverket (HSV), (2007). *Universitet & högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2007*. Stockholm: Högskoleverket 2007:33 R.
- Högskoleverket (HSV), (2008a). *Besluts PM över uppföljning av ifrågasatta examensrätter inom vård och medicin*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (HsV), (2008b). *Hur har det gått? En sammanställning av Högskoleverkets Utvärderingsverksamhet*. Stockholm: Högskoleverket 2008:13.
- Högskoleverket (HsV), (2009). *Hur har det gått? En sammanställning av Högskoleverkets utvärderingsverksamhet 2008*. Stockholm: Högskoleverket 2009:13 R.
- Högskoleverket (HsV), (2012). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014. Examina på grundnivå och avancerad nivå*. Stockholm: Högskoleverket 2012:4 R.
- Högskoleverket (HsV), (2012b). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014. Examina på grundnivå och avancerad nivå*. Stockholm: Högskoleverket 2012:15 R.
- International Rankings Expert Group (IREG), (2006). *Berlin Principles on Rankings of Higher Education Institutions*. Available at http://www.iregobservatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48 (hämtad 15 September 2014).
- Karlsson Vestman, O. (2011). *Utvärderandets konst*. Lund: Studentlitteratur.
- Kehm, B. M. & Stensaker, B. (Eds.), (2009). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Liedman, S-E. (2013). Pseudo-quantities, new public management and judgement. In Confero: *Managing by measuring academic knowledge production under the ranks*. Linköping: Linköping University Electronic press.
- Lindgren, L. (2012). *Utvärderingsmonstret: Kvalitets-och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Lund: Studentlitteratur.
- Longden, B. (2011). Methodological issues of university rankings. In Shin J.C., Toutkoushian, R.K. & Teichler, U. (Eds.). *University Rankings Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Maclean's (2007). *University Rankings*. Available at <http://www.macleans.ca/education/unirankings/our-17th-annual-rankings> (hämtad 15 September 2014).
- Marginson, S., & van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education* 11(3–4), 306–29.
- Media Academy Confidence Barometer (2012). Available at http://medieakademise/wpcontent/uploads/2014/03/2012_MedieAkademins_Fortroendebarometer.pdf (hämtad 15 September 2014).
- Myles, P.S., & Cui, J. (2007). Using the Bland-Altman method to measure

- agreement with repeated measures. *British Journal of Anaesthesia*, 99(3), 309–11.
- National Agency for Higher Education (NAHE), (2001). *National Review of Subjects and Programmes in Sweden*. Stockholm: Högskoleverket.
- Nilsson, K-A. & Wahlén, N, S., (2000). Institutional response to the Swedish model of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 6(1), 7–18.
- Rabow, I. & Rabow, H. (2005). *Rankning av Universitet – en kort översikt*. Lund: Lunds Universitet.
- Regeringens proposition (Prop.) 1992/93:1;1994/95:165; 1999/2000:28; 2009/10: 139. Stockholm: Sveriges regering.
- Sadlak, J., Merisotis, J., & Liu, N.C. (2008). University rankings: seeking prestige, raising visibility and embedding quality – the editors' views. *Higher Education in Europe*, 33(2/3), 195–99.
- Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments: uses and misuses. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 31–68.
- Svenskt Näringsliv (2014). Available at <http://www.svensktnaringsliv.se/sokresultat/?q=högskolekvalitet> (hämtad 15 September 2014).
- SFS 1976:702. *Förordning med instruktion för universitets- och Högskoleämbetet*. Stockholm: Sveriges regering.
- SFS 1977:218. *Högskolelagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Stockholm: Sveriges regering.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Sveriges regering.
- SFS 1982:763. *Hälsö- och sjukvårdslag*. Stockholm: Sveriges regering.
- SFS 2010:659. *Patientsäkerhetslag*. Stockholm: Sveriges regering.
- Shah, M. (2013). The effectiveness of external quality audits: a study of Australian universities. *Quality in higher Education* 19(3), 358–375.
- Shin, J.C., & Toutkoushian, R. K., (2011). The Past, Present, and Future of University (p. 10). In Shin, J.C., Toutkoushian, R. K. & Teichler, U. (Eds.). *University Rankings Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- SOU 1973:2. *Högskolan. Betänkande av 1968 års utbildningsutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:44. *Resurser för högskolans grundutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- SOU 2007:81. *Resurser för kvalitet. Slutbetänkande av Resursutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges universitetsranking (Urank), (2014). *Sveriges Universitetsranking, 2007*. Available at http://www.urank.se/artiklar/?news_id=172&news_page=1 (hämtad 15 September 2014).
- Stensaker, B. (1999). *Dom, diagnose, dialog?* Stockholm: Högskoleverket 1999:5 S.
- Stensaker, B. (2000). Quality as discourse: An analysis of external audit reports in Sweden 1995–1998. *Tertiary Education and Management*, 6(4), 305-317.

- Sundqvist, B. (2010). *Svenska universitet: lärdomsborgar eller politiska instrument?* Möklinta: Gidlunds förlag.
- Tengner, O. (2006). *Högre utbildning och forskning 1945 – 2005 - en översikt*. Stockholm: Högskoleverket 2006:3 R.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56(3), 349–379.
- Teichler, U. (2011). Social Contexts and Systematic Consequence of University Rankings: A Meta-Analysis of the Ranking Literature. In Shin J.C., Toutkoushian, R.K. & Teichler, U. (Eds.). *University Rankings Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Institute for Statistics (UIS), (2012). Available at <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-education.aspx> (hämtad 15 September 2014).
- Universitetskanslersämbetet (UKÄ), (2015). Available at <http://www.ukambetet.se/utbildningskvalitet/nyttutvarderingssystem.4.23460b45143e7ded8373b.html>. [hämtad 2 February 2015].
- Usher, A., & Medow, J. (2009). A global survey of university rankings and league tables, in Kehm, B. M. & Stensaker, B., (Eds.). *University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Usher, A., & Savino, M. (2006). *A World of Difference: A global survey of University league tables*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Usher, A. & Savino, M. (2007). A Global Survey of University Ranking and League Tables. *Higher Education in Europe*, 32(1), 1–15.
- Wahlén, S. (2004). Does national quality monitoring make a difference? *Quality in Higher Education*, 10(2), 139–147.
- Wahlén, S. (2012). *Från granskning och bedömning av kvalitetsarbete till utvärdering av utbildningsresultat – ger utvärderingen en bild av kvaliteten på utbildningen vid universitet och högskolor?* Stockholm: Högskoleverket: 2012:21 R.
- van Dyke, N. (2005). Twenty years of university report cards. *Higher Education in Europe*, 30(2), 103–125.
- Webometrics Ranking of World Universities (2014). Available at <http://www.webometrics.info/en/node/52> (hämtad 15 September 2014).
- Vedung, E. (2001). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vedung, E. (2009). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, R. 2001. Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2001, 6 (4), 270 – 292.

Articles

The articles associated with this thesis have been removed for copyright reasons. For more details about these see:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-122142>

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER

- 239 Tjellander, Bengt. HUR JAG BLEV LÄRARES LÄRARE. Den förändrade lärarrollen – den forskande pedagogiska processhjälparen och vetandeskapandet. En didaktikfilosofisk betraktelse. Juli 2004. ISBN: 91-85295-10-8 (Licentiatarbete)
- 240 Westlund, Ingrid. LÄXBERÄTTELSE. Läxor som tid och uppgift. Oktober 2004.
- 241 Pedersen, Jens. VÄGAR TILL VÄRDERINGAR OCH VÄRDEN. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik. Oktober 2004. ISBN: 91-85295-84-1 (Licentiatarbete)
- 242 Colnerud, Gunnel & Hägglund, Solveig (red). ETISKA LÄRARE – MORALISKA BARN. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II. November 2004.
- 243 Matwejeff, Susanna. SVENSKFÖDDA ADOPTERADES SÖKPROCESS. Januari 2005. (Licentiatarbete)
- 244 Samuelsson, Joakim. LÄRARSTUDENTERS ERFARENHETER AV MATEMATIKUNDERVISNING. Vad händer med elever när de inte förstår? Maj 2005.
- 245 Öfverström Christel. UPPLEVELSE, INLEVELSE OCH REFLEKTION - drama som en aktiv metod i lärandet. September 2006. (Licentiatarbete) ISBN: 91-85643-71-8
- 246 Eriksson Gustavsson Anna-Lena, Samuelsson, Joakim. DIDAKTISKA SAMTAL I SPECIALPEDAGOGISKA KONTEXTER. En studie av undervisning i grundläggande svenska och matematik. Februari 2007. ISBN: 978-91-85715-68-8
- 247 Österström, Stefan. OM KONSTEN ATT ÖVERBRYGGA GRÄNSER. En fallstudie om kommunal äldreomsorg och samspelet med andra organisationer. Maj 2007. ISBN: 978-91-85895-04-5.
- 248 Engström, Arne, Magne, Olof. MEDELSTA-MATEMATIK IV. En empirisk analys av Skolverkets förslag till mål att uppnå i matematik för årskurs 3. Mars 2008. ISBN: 978-91-7393-918-8.
- 249 Thornberg, Robert. VILKA VÄRDEN ELEVER ENLIGT LÄRARE SKA FÅ MED SIG FRÅN SKOLAN. April 2008. ISBN: 978-91-7393-909-6.
- 250 Colnerud, Gunnel Karlsson, Ingrid Szklarski, Andrzej. ALLTID REDO. LÄRARSTUDENTERS HANDLINGSBEREDSKAP FÖR VARIERANDE UPPGIFTER I KLASSRUMMET. 2008. ISBN: 978-91-7393-784-9.

- 251 Szczepanski, Anders. HANDLINGSBUREN KUNSKAP. Lärares uppfattning om landskapet som lärandemiljö. 2008. ISBN: 978-91-7393-889-1.
- 252 Thornberg, Robert. ETT RESURSTEAMS SAMVERKAN MED SKOLA, ELEVER OCH FÖRÄLDRAR – FÖRTJÄNSTER, HINDER OCH UTMANINGAR. 2009. ISBN: 978-91-7393-599-9 (Finns bara i Pdf-format).
- 253 Hammar Chiriac, Eva. SLÄPP TANKARNA LOSS – DET ÄR NYTT. Kvalitetsgranskning av ett reformarbete. Ny Speciallärarutbildning. 2009. ISBN: 978-91-7393-541-8
- 254 Eriksson Gustavsson, Anna-Lena, Holme Lotta. ATT GÖRA OLIKA LIKA. Universitetslärares uppfattning om och erfarenheter av funktionshindrade studenter. 2009. ISBN: 978-91-7393-529-6
- 255 Lönebrink, Thomas. PROCESSER I VÄXELVERKAN. En grundad teoretisk modell om landstingskommunal samverkan för personer med psykiska funktionshinder. 2010 (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7393-242-4
- 256 Harlin, Eva-Marie. ÖVERRASKNING OCH REFLEKTION. Lärarstudenters lärande från egen videoinspelad undervisning. 2010 (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7393-228-8
- 257 Eriksson Gustavsson, Anna-Lena. "DET ÄR TUFFT ATT PLUGGA.....MEN JAG KÄNNER ATT JAG KLARAR DET". En studie om akademiska studier och skriftspråkliga svårigheter. 2011. ISBN: 978-91-7393-183-0
- 258 Samuelsson, Joakim. DEN SKICKLIGE MATEMATIKLÄRAREREN. 2013. ISBN: 978-91-7519-609-1
- 259 Fredriksson Mårtensson, Åsa. HANDLEDARE OCH HANDLEDNING – GYMNASIAL YRKESUTBILDNING PÅ FÖRSKOLA. 2014 (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7519-269-7
- 260 Wallin, Jessica. ENTREPRENÖRSKAP I SKOLAN. Formulering och transformering av GY11 inom gymnasieskolans hantverksprogram. 2014 (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7519-263-5
- 261 Alm, F, Jungert, T och Thornerg, R: NYANTAGNA LÄRARSTUDENTERS MOTIV, MOTIVATION, SJÄLVTILLIT OCH AKADEMISKA ENGAGEMENT. ISBN: 978-91-7519-384-7 (finns bara i elektronisk version).
- 262 Kerekes, Klara. UNDERVISNING OM VÄXANDE GEOMETRISKA MÖNSTER. En variationsteoretisk studie om hur lärare behandlar ett matematiskt innehåll på mellanstadiet. 2014. (Licentiatarbete). ISBN: 978-91-7519-135-5