



LUND UNIVERSITY

Koloss på lerböcker? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning

Lindberg-Sand, Åsa

2011

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Lindberg-Sand, Å. (2011). *Koloss på lerböcker? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Centre for Educational Development, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



KOLOSS PÅ LERFÖTTER?

Utveckling av metodik
för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem
i svensk högre utbildning

ÅSA LINDBERG-SAND

CED, Centre for Educational Development, Lunds universitet
Box 118, 221 00 LUND
Tfn: 046-222 39 00 Fax: 046-222 3949
Epost: ced@ced.lu.se

© Åsa Lindberg-Sand
Omslag: Åsa Lindberg-Sand
ISBN: 978-91-977974-5-0
Tryck: Media-tryck, Lunds universitet, februari 2011.

Koloss på lerfötter?

Utveckling av metodik
för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem
i svensk högre utbildning

Åsa Lindberg-Sand



LUNDS
UNIVERSITET

Centre for Educational Development, CED

www.ced.lu.se

Februari 2011

Förord

Vissa texter tvingar sig på en. Så var det med den här rapporten. Jag har under en längre tid arbetat med frågor om examination och kvalitetsarbete i svensk högre utbildning. När utbildningsministrarna i Bolognasamarbetet 2005 rekommenderade ett gemensamt läroplanssystem baserat på läranderesultat för hela Europa, häpnade jag över den märkliga lätthet med vilken detta genomgripande förslag hade passerat alla gränser och hamnat på deras bord. Inom den pedagogiska forskningen hade övergången till ett mer lärandebaserat perspektiv på utbildningsfrågor tagit decennier av forskning och diskussioner. Det tog lite tid att begripa skillnaden: att när politiker och administratörer ser en ekonomisk potential i ett intellektuellt redskap, då kan utvecklingen i vissa fall gå snabbare än insikten. Och så har det ju har varit med läranderesultatens segertåg över utbildningssektorn.

I början av 1990-talet arbetade jag som doktorand tillsammans med professor Berit Askling med ett uppdrag åt Högskoleutredningen: *Examination som kvalitetskontroll i högskolan* (SOU 1991:44). Hos mig skapade projektet insikten om hur stort det enskilda läraransvaret för prov och bedömningar kan vara i svensk högre utbildning – och hur lite som dokumenteras, arkiveras och redovisas både av lärares arbete med examinationen och av studenternas resultat. Under de tjugo år som har gått har mycket förändrats, men dessa förhållanden kanske mindre än vad man skulle kunna tro. Därför kände jag samma häpnad som 2005 när SUHF, SFS, Högskoleverket och departementet utan att tveka bestämde sig för att medverka till införandet av ett nationellt kvalitetssystem baserat på redovisningar av studenternas faktiska läranderesultat. Hur skulle en sådan metodik kunna se ut? I den här rapporten försöker jag förstå hur det konkreta svaret på den frågan successivt har vuxit fram och givit upphov till 2011 års nationella kvalitetssystem.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Sammanfattning	2
1. Bakgrund och syfte	3
2. Vägen dit – en beställning från sektorn och regeringen	4
Visionen: En enkel och användbar resultatbaserad kvalitetsmetodik	4
Tankarna sprids och slår rot	6
Högskoleverkets första uppdrag – en tredelad metodik	7
Högskoleverkets andra uppdrag – ett resultatbaserat kvalitetssystem	8
Metodfråga: Generella kvalitetsaspekter eller exakta examensmål?	12
Högskoleverkets beslut: Det nationella kvalitetssystemet 2011-2014	15
En omfattande självvärdering	16
Hur utbildningens examensarbeten kommer att granskas	16
Sammanvägning och bedömning	17
Vad kan man kräva av en kvalitetsmetodik?	18
3. Prov och bedömningar som utgångspunkt	19
Examinationens betydelse för att kunna visa läranderesultat	19
Vad visar kvaliteten i ett examensarbete?	21
Utmaningar för att redovisa läranderesultat i självvärderingen	24
4. Nästan framme	27
Kvalitetssystemets konkreta metodik – övergripande aspekter	27
Bedömningsunderlag och bedömningsredovisningar	28
Granskningen av examensarbeten	29
Granskningen av självvärderingarna	31
Sammanvägning till ett preliminärt helhetsomdöme	32
5. Avslutande synpunkter på metodiken	34
Stegvis logik – mot en fragmenterad resultatredovisning	34
Extern granskning av examensarbeten – från fokus till periferi?	35
Ett nationellt fullskaleexperiment	36
I kristallkulan	37
6. Andra ansatser för en resultatbaserad kvalitetsmetodik	42
Referenser	46
Bilaga 1 – Läranderesultat för grund- och avancerad nivå i QF-EHEA och EQF-LLL	48
Bilaga 2 – ESG (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA	49

Sammanfattning

Från den 1 januari 2011 har Sverige ett nytt nationellt kvalitetssystem för högre utbildning (Högskoleverket, 2010:22R). Systemet ska kontrollera utbildningsresultaten för examina på grund- och avancerad nivå genom att pröva i vilken utsträckning studenternas *faktiska* läranderesultat motsvarar de *förväntade* läranderesultaten. Underlaget ska utgöras av ett urval examensarbeten samt en självvärdering från varje utbildning. Utifrån detta ska bedömargruppen kunna avge trovärdiga utlåtanden om hur väl studenterna nått målen för examen. Den här rapporten redovisar en kritiskt granskning av den metodik som ska användas.

Metodikerna har vuxit fram stegvis med stöd från SUHF och SFS. Den ursprungliga inspirationen kom från Härnqvist (1999) och Nilsson (2009). Deras ansats var att en utvärdering av utbildningens resultat kunde baseras i huvudsak på en extern granskning av examensarbeten och utgå från generella akademiska/vetenskapliga kvalitetskrav på sådana arbeten. Granskningen relaterades inte till de examensmål som infördes 2007. Examensarbetenas kvalitet tillskrevs en utslagsgivande betydelse som utbildningens främsta resultat. När denna ansats sedan fångades in i Högskoleverkets uppdrag att utveckla metodiken, kom den under 2009 först att parallellställas med, för att från 2010 helt underordnas, ett annat perspektiv: Examensmålen utgör nu utvärderingens utgångspunkt och studenternas faktiska läranderesultat ska redovisas som grad av måluppfyllelse av dessa. För att begränsa omfattningen av utvärderingen ska utbildningen bedömas utifrån hur väl ett *urval* av examensmålen kan anses uppfylla.

Med ett målfokuserat *top-down* perspektiv på läranderesultat, kan det framstå som självklart att utbildningarna relativt enkelt ska kunna ta fram och redovisa hur väl studenterna uppnår examensmålen. Detta baseras dock inte på hur läranderesultat av tradition prövas och redovisas i svensk högre utbildning. Inga examensmål prövas direkt i någon examination. I högskolans läroplanssystem ligger läranderesultaten djupt inbäddade i botten på undervisningsprocessen. De redovisas sällan utanför kursen. Utbildningarna behöver ta fram, analysera, sammanställa och omformulera studenternas resultat för att passa in dem i självvärderingen. Kanske misslyckas detta. Examensarbetena ska nu enbart prövas mot de examensmål som valts ut, vilket innebär att de inte granskas i sin helhet. Hur ett arbete uppfyller målen granskas enbart av en bedömare. Examensarbetena ska ändå väga tungt i det slutliga omdöme utbildningen får. Varken examensarbeten eller andra resultat från komplexa bedömningar kommer att göras rättvisa i den fragmenterade resultatredovisning som metodiken åstadkommer.

Införandet av det nya kvalitetssystemet är ett nationellt fullskaleexperiment. Metodikens svagheter lämnar systemet vidöppet för kritik när det gäller granskningen av examensarbeten. Samtidigt sätter metodiken utbildningarna i ett svårt läge, då de kommer att få stora svårigheter med en arbetskrävande självvärdering som samtidigt har ett mycket osäkert värde för det slutliga omdömet. Utgångspunkten i examensmål har konsekvenser - alla studenter ska ha uppnått examensmålen: Omdömet *Hög kvalitet* kan knappast ges till en utbildning som inte kan visa resultat för något av de mål som utvärderas. Det är en öppen fråga vad följderna blir om det visar sig att många utbildningar faller igenom. Rapporten avslutas med en diskussion av andra ansatser för att kunna utveckla en resultatbaserad kvalitetsmetodik som i högre grad utgår från karaktären i den svenska högskolans läroplanssystem .

1. Bakgrund och syfte

Sedan några år tillbaka har det på politisk nivå och bland högskolornas ledningar successivt utvecklats en allt mer positiv inställning till en resultatbaserad kvalitetssäkring av svensk högre utbildning. Bolognasamarbetet med dess överenskommelser om gemensamma ramverk för kvalifikationer och kvalitetssäkring samt den pågående övergången till mål- och resultatbaserade läroplaner har underbyggt denna utveckling. I en ny rapport *Dimensions of Quality* skriver t.ex. Graham Gibbs:

One of the most telling indicators of the quality of educational outcomes is the work students submit for assessment such as their final-year project or dissertation. These samples of student work are often archived, but rarely studied. There is considerable potential for using such products as more direct indicators of educational quality than proxies such as NSS scores. (Gibbs, 2010, s. 7)

Både SUHF (Sveriges Universitets- och Högskoleförbund) och SFS (Sveriges Förenade Studentkårer) har ställt sig bakom utvecklingen av en resultatbaserad kvalitetsmetodik, vilken slutligen materialiserats i det nationella kvalitetssystem som Högskoleverket fått regeringens uppdrag att förverkliga från 2011. Nu är det de faktiska läranderesultaten som ska granskas. Vägen dit har varit kantad av olika typer av svårigheter och motsättningar (Brandell & Kim, 2010a & b).

Studenternas faktiska läranderesultat provas formellt i examinationen. När det gäller prov och bedömning kännetecknas svensk högre utbildning av en långtgående decentralisering med en finfördelad och kursintegrerad examination. Det har hittills varit ovanligt att studenters läranderesultat använts systematiskt för lokal kvalitetssäkring av hela utbildningar eller examina. Dokumentationen av prov och bedömningar är ofta svåråtkomlig. I de fall studenters resultat har sammanställts och analyserats har det främst skett på kursnivå, eftersom det svenska systemet inte tillåter examination på en nivå ovanför kursen. Introduktionen av ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem innebär därför en stor utmaning. Den metodik som systemet ska använda sig av måste på ett tillräckligt trovärdigt sätt bygga på resultat från prov och bedömningar, om man ska kunna jämföra kvaliteten i studenters läranderesultat från samma examen mellan olika lärosäten. Hur ska det gå till?

Syftet med rapporten är att beskriva och analysera hur den metodik för resultatbedömning som kommer att användas i det nya nationella kvalitetssystemet vuxit fram genom olika underlag, beslut och ställningstaganden från olika intressenter under 2007-2011. Analysen används för att diskutera de utmaningar och metodiska svårigheter det innebär att redovisa och granska studenters faktiska läranderesultat i svensk högre utbildning, då kvalitetssystemets trovärdighet kommer att bero på hur dessa utmaningar hanteras.

Rapporten begränsar sig till att behandla den kärna i metodiken som ska bestå av en granskning av kvaliteten i studenternas faktiska läranderesultat. Analysen utgår från att sådana läranderesultat primärt utgörs av resultat från de prov och bedömningar som äger rum under utbildningen.

2. Vägen dit – en beställning från sektorn och regeringen

Visionen: En enkel och användbar resultatbaserad kvalitetsmetodik

En avgörande inspirationskälla för utvecklingen av en resultatbaserad kvalitetsmetodik för svensk högre utbildning var de försök med extern granskning av examensarbeten inom en rad utbildningar som bedrevs vid Lunds universitet 2003-2009 och som rapporterades av Nilsson (2009). Dessa försök hade i sin tur inspirerats av Kjell Härnqvist, som genomfört en studie som innebar extern granskning av ett urval examensarbeten i historia och nationalekonomi (Härnqvist, 1999). Två grundtankar var gemensamma i Härnqvists och Nilssons försök: För det första att ett godkänt examensarbete kan ses som ett direkt utbildningsresultat som visar både hur utbildningsspecifika och generella akademiska mål har uppnåtts. För det andra att det går att granska dessa resultat utifrån generella kvalitetsaspekter för vad som kännetecknar ett väl utfört examensarbete.

Härnqvist hade som stöd för bedömningen utarbetat generella *kvalitetsaspekter*¹ som var en indelning i sex olika områden för de krav som ställs på ett vetenskapligt arbete och som de externa granskarna skulle använda sig av. Studien visade kvalitetskillnader mellan examensarbeten inom samma ämne vid skilda lärosäten. Av resultatet framgick även att samstämmigheten inom bedömarparen var relativt låg. Studien visade också att de universitet som hade rekryterat studenter med högst gymnasiebetyg också fick bättre resultat i granskningen. Nilsson, i sin tur, hade två förslag på hur dessa metodproblem skulle hanteras i ett fortsatt utvecklingsarbete: Det första var att utveckla mer preciserade kriterier för bedömningen av examensarbetena. Det andra var att en bedömning av resultatens kvalitet inte redovisas isolerat utan kombineras med information om undervisningsprocessens utformning för att tolkningen ska bli valid och kunna ligga till grund för internt utvecklingsarbete (Nilsson, 2009, s.18-19). De olika försök som genomfördes vid Lunds universitet och som Nilsson redovisade i sin rapport, innefattade enbart en extern granskning av examensarbeten. I slutet av rapporten lägger Nilsson fram en *vägledning* som innebär förslag till en resultatbaserad metodik för en samlad utbildningsutvärdering med utgångspunkt i examensarbetenas kvalitet. Resultatet från den externa granskningen av examensarbetena ska här tolkas tillsammans med retentionsdata samt mot bakgrund av information från både lärare och studenter om på vilket sätt utbildningsprocessen understött utvecklingen av de färdigheter som studenterna behöver för att kunna genomföra goda examensarbeten. Som grund för bedömningen av examensarbeten presenterar Nilsson fem *kvalitetsaspekter*² som redovisas tillsammans med flera preciserade kvalitetskriterier för varje aspekt. Kriteriesamlingen är tänkt som ett förslag som ska användas och anpassas selektivt med hänsyn till olika utbildningars särart.

¹ Härnqvists kvalitetsaspekter var: Forskningsanknytning, Problemformulering, Teoretisk medvetenhet, Metod, Genomförande och slutsatser samt Språklig utformning och formalia.

² Nilssons kvalitetsaspekter var: Ämnesval, Kunskapsbas, Problemställningar, Genomförande samt Resultatredovisning.

Nilsson anger att de övergripande kvalitetsaspekter han tagit fram ska gå att använda *för alla examensarbeten* oavsett inom vilken utbildning de utförts:

Det är således möjligt att identifiera kvalitetsaspekter som är gemensamma för högskoleutbildningar av mycket olika karaktär. Sådana aspekter manifesteras i examensarbetena. De kan visserligen gestaltas på olika sätt beroende på den ämnesmässiga kontexten. Strävan i den analys som ligger till grund för den avslutande vägledningen är att identifiera hur de generiska kvalitetsaspekterna gestaltas i olika högskoleutbildningar. (Ibid. s. 31).

Nilssons kvalitetsaspekter och kriterier är precis som i Härnqvists studie utarbetade för att fånga vad som kännetecknar ett *examensarbete* av god kvalitet. Både kvalitetsaspekter och kriterier avser examensarbetet som en sammanhållen akademisk/vetenskaplig produkt. Det är "vetenskapligheten" eller "generella akademiska krav" som utgör bakgrunden och sammanhanget för kvalitetsaspekterna. Nilsson har breddat innebörden i kvalitetsaspekterna så att de ska kunna användas som grund för att bedöma examensarbeten inom områden som teknik, design eller konst, där studenterna inte uteslutande arbetar teoretiskt/empiriskt utan även t.ex. kan redovisa en produktutveckling. Visionen om att kunna utforma en enkel och användbar kvalitetsmetodik genom extern granskning av examensarbeten bygger på 1) att det finns generella akademiska/vetenskapliga krav som kan ställas på ett examensarbete oavsett inom vilken utbildning det genomförs, samt 2) att de externa granskarna har kompetens och erfarenhet av att bedöma motsvarande typer av arbeten inom sitt kunskapsområde, som de kan använda sig av i sitt uppdrag, som då får karaktären av extern examination eller en "peer-review".

En stor skillnad gentemot den metodik Härnqvists använt och även den som kom till användning i försöken inom Lunds universitet är att Nilsson i sin vägledning föreslår att de externa granskarna inte bara ska bedöma ett visst antal examensarbeten utan att de också ska ha tillgång till en förteckning över samtliga godkända examensarbeten inklusive deras sammanfattningar. De ska utifrån denna sammanställning också kunna bedöma om: "Ämnesvalen är relevanta med hänsyn till såväl utvecklingen inom kunskapsområdet som det yrkesliv studenterna utbildas för." (Ibid. s.50). Av vägledningen framgår att granskarna med hjälp av denna sammanställning även ska kunna jämföra och bedöma om hela utbudet examensarbeten ger uttryck för variation eller ensidighet t.ex. när det gäller tillämpad teori eller metodval. Denna utvidgning av metodiken understryker dess karaktär av utbildningsutvärdering – det är även utbildningens kapacitet att åstadkomma goda examensarbeten som ska granskas – inte enbart studenternas läranderesultat som ett avgränsat fenomen.

Härnqvists studie utfördes innan mål i form av förväntade läranderesultat infördes för svenska kurser och examina. Därför är det inte så underligt att hans rapport hänvisar till "mål" för utbildningen i mer allmänna termer. Det är närmast de övergripande målen för utbildningen i Högskolelagens portalparagrafer som avses. Nilssons utvecklingsarbete ägde rum åren efter Högskolereformen 2007, men den nya typen av detaljerade mål som preciserar de läranderesultat som studenterna ska visa vid examen behandlas inte i hans text. Hans förslag innebär dock att hela utbildningens resultat i princip ska kunna utvärderas med den metodik han utarbetat. Att det blir så beror på att Nilsson utgår från att

studenterna i examensarbetet ger uttryck för så gott som hela resultatet av utbildningen. Men hur de generella kvalitetsaspekter och kriterier han tagit fram i sin tur relaterar till utbildningens examensmål i form av förväntade läranderesultat, d.v.s. hela spännvidden i de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt studenterna ska ha utvecklat vid examen behandlas inte i rapporten. Frågor med anknytning till övriga examensmål kommer dock upp på två ställen (ibid. s. 32 & 43). Där konstateras att det ligger utanför rapportens och modellens ambitioner att behandla frågan om hur dessa mål kan granskas och att det *kan* behövas annan metodik för detta syfte: "Frågor av detta slag kan kräva kompletterade mål- och resultatanalyser, som ligger utanför denna väglednings räckvidd." (Ibid. s. 43). Retoriskt ger hela texten uttryck för att det ändå är en ganska liten andel av examensmålen som inte på något sätt kan komma till uttryck i ett examensarbete.

Tankarna sprids och slår rot

Nilssons rapport innebar att erfarenheterna från Lunds universitet kom att föras vidare bl.a. genom att tas upp i de olika arbetsgrupper³ som under 2008-2010 behandlade önskvärda krav på hur det nya nationella kvalitetssystemet skulle utvecklas⁴. Erfarenheterna uppfattades ge trovärdighet åt att det skulle gå att utveckla ett tillräckligt enkelt och användbart resultatbaserat kvalitetssystem även för att granska och jämföra hela utbildningar på nationell nivå. Den uttalade avsikten med rapporten var dock att den skulle ligga till grund för internt kvalitetsarbete – även om en koppling till den nationella utvecklingen också uttalades:

Under projektperioden lämnade SUHF (Sveriges Universitets- och Högskoleförbund) förslag om ett nationellt kvalitetssystem med samma fokus på utbildningens resultat. (---) Bedömning av kvaliteten i examensarbeten kom därför att pekas ut som en framkomlig väg för att realisera tankarna på ett kvalitetsdrivande system för resursfördelning. De slutsatser som redovisas i denna rapport är emellertid inte avsedda för en sådan ordning. De är inte utformade för jämförelser mellan lärosätena. Vägledningen har i stället siktet inställt på lokal kvalitetsutveckling. (Nilsson, 2009, s. 29).

I Nilssons rapport jämföras således utbildningens slutresultat mer eller mindre med de resultat som kommer i uttryck i de examensarbeten utbildningen producerar. Exempelvis syftar de kompletterande underlag från lärare och studenter som enligt vägledningen ska samlas in och värderas främst till att ge underlag för hur man under hela utbildningsprocessen på ett bättre sätt ska kunna förbereda studenterna för att genomföra examensarbetet. Genom denna uppläggning behandlas examensarbetet i Nilssons vägledning närmast som det yttersta målet för hela utbildningen. Detta kan vara ett fruktbart perspektiv för vissa examina i högre utbildning (f.a. generella). Men det får två konsekvenser: De undervisningsprocesser som ska bygga upp studenternas kompetens för att uppnå andra examensmål

³ Karl-Axel Nilsson var projektledare för försöken vid Lunds universitet under 2007-2009, och deltog i de olika arbetsgrupper inom SUHF och mellan SUHF, Högskoleverket, SFS och utbildningsdepartementet, vilka i olika konstellationer behandlade krav på det nya nationella kvalitetssystemet under 2008-2009. Slutligen var Nilsson en av departementets experter vid utformning av proposition 2009/10:139.

⁴ SUHF (2008). *Kvalitet och kvalitetssäkring i utbildningen*. Lägesrapport. SUHF:s expertgrupp i kvalitetsfrågor.

blir osynliga i utvärderingen och riskerar att bli behandlade som mindre viktiga. De läranderesultat som inte kan komma till uttryck i examensarbetet kommer inte att kunna redovisas i den typ av resultatbaserad utvärdering som Nilsson föreslagit i sin rapport. Trots att rapporten utgjort en inspirationskälla för den fortsatta utvecklingen, kan den metodik som föreslås inte tillämpas för att granska och jämföra läranderesultat från *hela* utbildningar eller examina med varandra, om man ska ta hänsyn till bredden i de samlade examensmålen. Frågan är då hur en sådan metodik kan utformas.

I rapporten från SUHF:s expertgrupp hade man tydligt tagit ställning för metodikens inriktning:

Expertgruppen menar att utgångspunkten för den nationella kvalitetssäkringen i stället ska vara frågan om de faktiska resultaten svarar mot målen. Utvärderingens funktion är då att spåra orsaker såväl till framgångsrika resultat som till misslyckanden.

Diskussionerna fördes vidare i olika fora och grupper där såväl SUHF som SFS deltog. Ett resultat var den s.k. plattformen⁵, vilket var ett informellt underlag från "departementsgruppen" med rubriken *Ett kvalitetsdrivande resurstilldelningssystem*. Den utgick från att det i ett Bolognaperspektiv efter 2007 bör vara de mål – i form av förväntade läranderesultat - som anges för varje examen, som ska vara i huvudsakligt fokus för utvärderingen. I plattformen angavs att en överenskommelse träffats mellan Högskoleverket, SUHF och SFS om att tre indikatorer skulle utgöra kärnan i metodiken:

Indikator ett - de resultatnära indikatorer som rör hur man inom utbildningen säkerställer att studenterna når examensmålen, examinationens relevans

Indikator två - granskningar av studenters prestationer i form av det självständiga arbetet/ examensarbetet eller motsvarande

Indikator tre - studenternas erfarenheter av utbildningen och dess resultat.

Högskoleverkets första uppdrag – en tredelad metodik

Detta var utmaningen som Högskoleverket fick ta sig an under 2008-2009 och metodutvecklingens första steg redovisades i rapporten *Kvalitetsutvärdering för lärande* (2009:24R). Det nya kvalitetssystemet skulle bygga på de tre indikatorerna, som nu ytterligare precisades. I den fortsatta metodutvecklingen visade sig dock indikatorerna⁶ förorsaka olika problem. Avsikten var att resultaten från var och en skulle vägas samman till det slutliga omdömet, som skulle avges som ett samlat betyg för utbildningen i en tre- eller fyragradig skala. För indikator två försökte man skapa en mindre resurskrävande granskning av examensarbeten genom att de sakkunniga inte skulle bedöma den generella kvaliteten i varje arbete utan istället, genom en översiktlig läsning, söka ut arbeten som visade bristande kvalitet och inte klarade en på förhand fastställd ribba för "godkänt". I de fall lärosätet inte

⁵ Plattformen togs fram i ett samarbete där Utbildningsdepartementet, SUHF och Högskoleverket var med. Att denna plattform lades till grund för Högskoleverkets metodutveckling var också det officiella skälet till att Högskoleverkets dåvarande utvärderingschef Clas-Uno Frykholm avgick den 9 februari 2009.

⁶ Indikator tre, som skulle innefatta både student- och alumnenkäter, vållade också problem. Dessa tas inte upp här då rapporten främst fokuserar de resultatbaserade aspekterna av metodiken.

fick mer än enstaka sådana ”bottennapp” skulle man sedan kunna lämna in ett eget urval goda arbeten för en mer noggrann bedömning för att uppnå ”väl godkänt” på denna indikator.

Indikator ett var uppdelad i tre olika delar, som skulle värderas var för sig: a) Lärcentrerad undervisning och progression, b) Utbildningens användbarhet på och för arbetsmarknaden, samt c) Samlad lärarresurs. Det var indikator 1a som blev den stora stötestenen. Avsikten var att lärosätet i sin självvärdering för vissa utvalda examensmål skulle redovisa var motsvarande enstaka lärandemål från olika kurser kunde återfinnas i utbildningen och hur de sedan examinerades och bedömdes, med exempel från delar av prov och bedömningar. Enligt en presentation från Höskoleverket i oktober 2009 skulle självvärderingen bl.a. belysa:

- Täcks målen i HF:s examensbeskrivningar av utbildningens lärandemål?
- Är lärandemålen examinerbara?
- Är examinationsuppgifterna/-formerna relevanta för kursens lärandemål?
- Betygskriterier och bedömning.

Vid pilottestning av indikator 1a under november - december 2009 fick denna del av metodiken ett mycket blandat mottagande. Kritiken fokuserade att redovisningen skulle kräva ett omfattande arbete samtidigt som den skulle ge en fragmenterad bild av utbildningen. De preliminära förslag på kriterier som Höskoleverket skulle använda sig av för att granska kursmålen s granskbarhet och som bl.a. byggde på förekomsten av ”aktiva verb” väckte invändningar. Man menade också att det inte är lämpligt att söka efter avgränsade samband mellan vissa examensmål och enstaka målformuleringar i kurser, eftersom ett sådant tillvägagångssätt dels snedvrider målen pedagogiska funktion inom en kurs och dels inte har någon motsvarighet i hur lärare och utbildningsansvariga arbetar varken med målen eller med examinationen i kurserna. Det sammanställda materialet skulle bli mycket svårbedömt för granskarna och knappast kunna komma till användning i lärosätets eget utvecklingsarbete. Inte heller utvecklingsarbetet när det gällde granskningen av examensarbeten och utarbetande av studentenkäter gick framåt i den takt som var nödvändig. Någon möjlighet att få metodiken helt klar till januari 2010 fanns inte.

Höskoleverkets andra uppdrag – ett resultatbaserat kvalitetssystem

I mitten av december 2009 stod det klart att Utbildningsdepartementet inte ansåg att den metodik Höskoleverket tagit fram var hållbar. Enligt informella uppgifter var det särskilt kring indikator 1a, de detaljerade redovisningarna av lärandemål och examinationens uppläggning, som konflikten med departementet stod⁷. Här handlade motsättningarna dock mer om att det inte i framtiden skulle vara

⁷ Konflikten ledde till att Höskoleverkets ledning Anders Flodström och Lena Adamson slutade till 1 juli 2010. Deras version av motsättningen framgår i dokumentet: *Skilnader mellan Höskoleverkets och regeringens förslag på nytt kvalitetsutvärderingssystem för höskoleutbildningar* (<http://www.hsv.se/download/18.6832ff2c127b965f2d580001192/skillnader.pdf>)

Högskoleverkets uppgift att utföra granskningar av hela kvaliteten i utbildningen⁸ (förutsättningar, processer och resultat); departementet förordade en fokusering av en mer renodlad resultatredovisning i linje med den ansvarsfördelning mellan den statliga nivån och lärosätena som även höll på att byggas in i Autonomipropositionen (En akademi i tiden, Prop. 2009/10:149). Av dess förslag framgick sedermera att ansvaret för kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling av högre utbildning från 2011 skulle ligga på landets lärosäten. Det nationella kvalitetssystemet skulle därför i huvudsak inriktas på resultatkontroll. I denna anda utarbetades sedan Kvalitetspropositionen (Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen, 2009/10:139) som presenterades i mars 2010. Efter en snabb utskottsbehandling togs riksdagsbeslutet i juni samma år och den 8 juli fick Högskoleverkets nya ledning regeringsuppdraget att utveckla det nya systemet så att det skulle kunna tas i bruk från 2011.

Av uppdraget (Bilaga till regeringsbeslut 2010-07-08, II:1) framgår att den statliga nationella utvärderingens uppgift är att bedöma i vilken utsträckning examensmålen uppnås: "Högskoleverket ska utvärdera i vilken utsträckning *faktiska* studieresultat uppnås i relation till de *förväntade* studieresultaten som uttrycks i högskolelagen och i examensbeskrivningarna." (Ibid. s. 2). Formuleringen är nästan densamma som i SUHF:s expertrapport från 2008. Önskemålet om ett resultatbaserat system med utgångspunkt i de nya examensmålen skulle nu uppfyllas.

Det fanns flera avgörande skillnader mellan det system som Högskoleverket arbetat med 2009 och det uppdrag man nu fick. Fram till sjösättningen av 2011 års nationella kvalitetssystem hade det – under nästan två decennier - varit en viktig utgångspunkt för de olika modeller som använts att den nationella kvalitetskontrollen⁹ också skulle vara utvecklingsinriktad. Avsikten var att utbildningarnas arbete med självvärderingar och med bedömargruppernas rapporter skulle kunna användas konstruktivt på lärosätetsnivå. En sådan uppläggning innebar att det, ofta omfattande, arbete som lärosätet behövde lägga ner på att redovisa olika aspekter av sin utbildning även kunde komma till lokal användning, vilket gjorde ansträngningarna mer motiverade. Det fanns förutsättningar att skapa goda kopplingar mellan det interna och det externa kvalitetsarbetet. Det var på detta sätt som de äldre systemen skulle vara "kvalitetsdrivande", för att använda Nilssons och plattformens aktuella terminologi.

Det nya systemet ska vara kvalitetsdrivande på ett annat sätt: De utbildningar som får det högsta omdömet för sina resultat genererar ett visst ökat anslag till lärosätet. På så sätt ska drivkrafterna att åstadkomma goda resultat bli starkare, vilket i sin tur ska leda till kvalitetsutveckling¹⁰. Det finns dock inget i perspektivet på hur den resultatbaserade metodiken ska utvecklas, som talar för att

⁸ Vilket bl.a. Riksrevisionen uttalat som önskvärt (RiR, 2008:19).

⁹ Som omfattat både lärosätens kvalitetsarbete och ämnes- och programutvärderingar.

¹⁰ Precis som i de tre föregående modellerna kan ett omdöme som innebär bristande kvalitet leda till ett indraget examenstillstånd om utbildningen inte inom en viss tid har visat förbättringar. I detta avseende är det nya systemet minst lika "kvalitetsdrivande" som det gamla. Frågan är dock vilka krav som i ett resultatbaserat system kan ställas på förbättringar inom en relativt kort tidsrymd – för att kunna åstadkomma skillnader i resultat krävs ofta flera år.

utvärderingsprocessen eller omdömet kommer att utformas för att underbygga lokal kvalitetsutveckling, även om en sådan ambition för självvärderingen omnämns i uppdraget¹¹.

En annan avgörande skillnad gentemot Högskoleverkets tidigare förslag är att det nu är granskningen av examensarbetena och självvärderingens redovisning av resultat för övriga examensmål som ska ge den huvudsakliga grunden för det tregradiga omdömet. Det finns i grund och botten bara en indikator och det är resultaten. En redovisning av utbildningens lärarresurs¹² och resultat från enkäter till alumner och studenter ska ingå i underlaget, men de ska bara kunna påverka slutomdömet om detta står och väger mellan olika utfall. Platsbesöket kommer att genomföras efter att bedömaregruppen granskat examensarbetena och självvärderingen. Det kommer att inriktas på att validera den bedömning som redan utförts och skaffa information när det gäller oklarheter beträffande resultat från examensarbeten och självvärdering. Hela bedömningen ska utföras på ett transparent och likvärdigt sätt, vilket innebär att de kvalitetsaspekter och kriterier som ska användas ska vara kända innan bedömningen utförs.

Således är det granskningen av examensarbetena och de resultat som kan redovisas i självvärderingen som blir utslagsgivande för det omdöme som utbildningen tilldelas. Det är examensarbetena som ska utgöra den viktigaste grunden för bedömningen av utbildningens kvalitet. I uppdraget beskrivs vad granskningen av examensarbeten ska innebära med formuleringar som i stor utsträckning motsvarar Nilssons vägledning:

Det är dock inte fråga om en bedömning av individresultat och därmed inte heller en överprövning av examinatorns bedömning. Det handlar i stället om att göra en helhetsbedömning av utbildningens resultat och är således något mer än den bedömning som lärarna gör av respektive arbete. Uppgiften för bedömaregruppen är i stället att få en överblick av utbildningens resultat med hänsyn till olika kvalitetsaspekter och hänföra styrkor och svagheter i de självständiga arbetena till kvalitetsaspekterna. Det är utbildningens samlade kvalitet på självständiga arbeten som ska ligga till grund för det samlade omdömet och inte enstaka excellenta eller svaga arbeten. (bilaga till regeringsbeslut 2010-07-08, II:1 s. 4)

I citatet finns samma nära koppling mellan examensarbetena och de kvalitetsaspekter som bedömningen ska bygga på som i Nilssons vägledning. Hur kopplingen mellan dessa kvalitetsaspekter och de examensmål som utvärderingen nu ska pröva uppfyllelsen av framgår inte. Men i ett tidigare avsnitt (s. 3) anges: "Ett antal kvalitetsaspekter i fråga om resultat ska tas fram. Dessa ska utgå från de mål som anges i högskolelagen och högskoleförordningen (1993:100)." Högskoleverket ska således i sitt metodutvecklingsarbete skapa kopplingarna mellan de generella kvalitetsaspekterna och de mål som anges för högre utbildning och de olika examina som ska ingå i kvalitetssystemet.

Som uppdraget till Högskoleverket är utformat står det klart att mycket stora resurser kommer att behöva avsättas för att granska examensarbeten. När varje arbete som ingår i urvalet ska läsas och

¹¹ Det anges dock i uppdraget att: "Det är viktigt att självvärderingarna ges en sådan utformning att de även kan verka kvalitetsdrivande och utgöra ett mervärde för utbildningen."

¹² Det finns också möjlighet för utbildningen att i självvärderingen redovisa om deras studenter har andra förutsättningar t.ex. när det gäller antagningspoäng, än studenter på motsvarande utbildning vid andra lärosäten.

bedömas utifrån de kvalitetsaspekter som tagits fram, kommer det att innebära att ett stort antal bedömare måste engageras. Enligt uppgift borde cirka två timmar per arbete behöva avsättas och för stora program som bedrivs vid många lärosäten kommer det totala antalet arbeten att bli stort – flera hundra – även om urvalet från varje lärosäte begränsas. Ett stort antal bedömare måste engageras även om man väljer att låta varje examensarbete bli granskat endast av en bedömare. Förutom läsning och bedömning av examensarbeten ska bedömargrupperna också inom sig läsa och bedöma varje utbildnings självvärdering.

Frågan är om detta då innebär att universitet och högskolor förväntas bidra med en mer begränsad arbetsinsats för sin medverkan i det nya kvalitetssystemet än i de föregående? I självvärderingen skulle utbildningen enligt uppdraget enbart redovisa resultat för sådana mål som inte framgår av examensarbetena. På det sättet förutsattes implicit att en självvärdering som enbart ska redovisa en mindre del av resultaten även bör kräva en relativt begränsad insats. Men för att ett sådant antagande ska stämma måste följande villkor vara uppfyllda: 1) att examensarbetena kan visa att en stor andel av examensmålen är uppfyllda, 2) att man inom utbildningen har kännedom om vilka av examensmålen som examensarbetena ger uttryck för, 3) att utbildningen relativt enkelt kan komma åt eller själva skapa underlag som kan sammanställas och på ett trovärdigt sätt visa hur övriga examensmål uppfylls.

När man i uppdraget talar om andra resultat än de som kan avläsas i examensarbetet kan detta inte handla om något annat än utfallet från examinationen från olika kurser som ingår i utbildningen. Det finns ju inga prov som direkt prövar examensmålen. Utbildningarna måste först på något sätt kunna redovisa hur de genom utformningen av prov och bedömningar under utbildningens olika kurser säkerställer att övriga examensmål kan uppnås. Sedan ska de också med resultat visa hur väl studenterna når dessa mål. Något man för det mesta inte gjort systematiskt förut. Då bedömningen oftast är integrerad i undervisningen är den lokala kvalitetsmetodik för att säkra studenternas läranderesultat oftast inte särskilt välutvecklad (Lindberg-Sand, 2011). Frågan om examinationens roll i kvalitetssystemet har varit dold och outtalad under metodutvecklingsarbetet¹³. Den berördes inte i Härnqvists eller Nilssons utvecklingsarbete, eftersom de begränsade sig till examensarbeten. Sannolikt har uppfattningen att examensarbetet är avgörande för en avsevärd del av måloppfyllelsen även bidragit till att övrig examination behandlats som en bisak, trots att det i uppdraget till Högskoleverket framgår att det är faktiska läranderesultat som ska visas. Det går inte att visa belägg för faktiska läranderesultat utan att ta upp hur bedömningen av studenternas kunskaper och färdigheter utöver examensarbetet har gått till. Frågan om prov och bedömning dök visserligen upp i det havererade utvecklingsarbetet med indikator 1a och visade sig där vara mycket svårhanterlig. Men varken i Kvalitetspropositionen eller i uppdraget till Högskoleverket nämns att de resultat man oavbrutet hänvisar bör handla om på vilket sätt *prov och bedömningar* i högre utbildning genomförs och hur resultat från dessa eventuellt sammanställs, redovisas och kommer till användning för kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling. Hur bedöms och redovisas studenternas läranderesultat i svensk högre utbildning? I uppdraget till Högskoleverket anges:

¹³ Med ett undantag: I det dokument som kallas "Plattformen" anges: "Sammantaget ska lärosätena alltså kunna visa vilka examinationsuppgifter som studenterna måste klara av under utbildningens gång och hur dessa är kopplade till och därmed förverkligar examensmålen. Det ska vidare kunna visas vilken faktisk kvalitet som utbildningen uppnår i examensarbetena och de självständiga arbetena."

”Hur sådana resultat ska visas i självvärderingen blir en viktig uppgift i det utvecklingsarbete av systemet som Högscoleverket ska genomföra tillsammans med sektorn.” (Ibid.s. 5). Frågan är på vilket sätt en övergripande samverkan med sektorn kring systemets utveckling verkligen medverkar till att lösa den problematik som utbildningarna kommer att ställas inför när de ska utforma sina självvärderingar.

Det omdöme utbildningen ska få ska främst bygga på redovisning av studenternas läranderesultat och det ska endast i mindre utsträckning påverkas av vissa förutsättningar¹⁴. Samtidigt kommer det underlag som ligger till grund för bedömningen inte att kunna innehålla redovisningar av processer eller förklaringar till varför resultaten ser ut som de gör. Därför kan man konstatera att det kommer att ställas stora krav på att de resultat som redovisas kan stå för sig själva. De måste vara tillräckligt valida och möjliga att jämföra mellan utbildningar med samma examensmål, för att kunna ligga till grund för ett omdöme som kan få stora konsekvenser för utbildningen.

Metodfråga: Generella kvalitetsaspekter eller exakta examensmål?

Hur skulle nu metodiken för att bedöma hur väl de faktiska läranderesultaten motsvarar examensordningens mål kunna konkretiseras? Som tidigare beskrivits var de försök med externa granskningar som utgjort inspiration för en resultatbaserad metodik *inte* utformade med hänsyn till de preciserade examensmål som infördes 2007. Centralt för de tidigare försöken var att de kvalitetsaspekter som togs fram var generella och främst baserades på antagandet om bakomliggande uppfattningar av innebörden i akademiska krav och i vetenskaplighet. Högscoleverket hade i sitt förslag från 2009 försökt utforma en enklare metodik, men fortfarande utifrån en granskning av arbetet som en sammanhållen produkt med vissa generella egenskaper och som då kan bedömas av en extern sakkunnig med erfarenhet av liknande bedömningar. Inte heller i den metodutvecklingen kopplades granskningen av examensarbetena till examensmålen: De senare behandlades *enbart* inom indikator 1 medan granskningen av examensarbeten ingick i indikator 2 och där skulle baseras på generella kvalitetsaspekter. De exempel på tänkbara kvalitetsaspekter som nämndes i regeringsuppdraget: ”kritiskt tänkande, självständigt genomförande, forskningsanknytning och ämnesvalen relevans i förhållande till kunskapsutvecklingen inom området och yrkeslivets utveckling” överensstämde i huvudsak med de aspekter som Nilsson fört fram i sin vägledning. De fokuserade uppenbart resultat främst från examensarbeten. Men som tidigare påpekats skulle Högscoleverket enligt regeringsuppdraget ta fram generella kvalitetsaspekter utifrån de mål som anges i högskolelagen och förordning, d.v.s. även målen i bilaga 2: Examensordningen. I början av hösten 2010 presenterade Högscoleverket på sin hemsida ett förslag till sex generella kvalitetsaspekter som skulle kunna användas som utgångspunkt för bedömningen:

”Utbildningen har utvecklat studenternas:

- kunskap och förståelse inom området för utbildningen,
- förmåga till kritiskt tänkande,
- förmåga till problemlösning,

¹⁴ Med undantag för den tidigare nämnda lärarresursen samt ev. information om studenternas förutsättningar.

- förmåga att göra bedömningar med hänsyn till samhälleliga och etiska aspekter,
- förmåga att förmedla och diskutera sin kunskap både med personer med och utan specialkunskaper inom området för utbildningen,
- beredskap att möta arbetslivets krav och förändringar.”

Kvalitetsaspekterna hade tagits fram av en intern arbetsgrupp på Högskoleverket och var i enlighet med uppdraget tänkta att fungera som ett nav eller ett redskap för den fortsatta utvecklingen av utbildningsanpassade kriterier för granskning av resultaten för respektive examen. Högskoleverkets sex kvalitetsaspekter skulle därmed motsvara generella aspekter på de krav som genom högskolelagen och examensordningen ställs på utbildningsresultaten från examina i högre utbildning på grund- och avancerad nivå.

Detta gjorde de emellertid inte på ett sätt som uppfattades som användbart och trovärdigt. Sedan 2005 har det såväl inom Bolognasamarbetet som inom EU utvecklats kvalifikationsramverk¹⁵ som översiktligt beskriver den generella kompetensnivå studenter ska ha uppnått vid kandidat- eller masterexamen. Ramverkens nivåer är formulerade som läranderesultat uttryckta i flera olika kunskapsformer, som beskriver karaktären i det kunnande som studenterna ska kunna ge uttryck för vid examen (För en jämförelse av ramverken se Lindberg-Sand, 2008). Den svenska examensordningen har utarbetats med Bolognasamarbetets kvalifikationsramverk (QF-EHEA, 2005) som utgångspunkt. Båda de europeiska ramverken ligger även till grund för det pågående arbetet med att utveckla ett svenskt nationellt kvalifikationsramverk (NQF)¹⁶. Om man jämför Högskoleverkets kvalitetsaspekter dels med de motsvarande nivåerna i de Europeiska kvalifikationsramverken (Bilaga 1), dels med det föreslagna svenska ramverkets nivåer för grund- och avancerad nivå blir det uppenbart att kvalitetsaspekterna *inte* kan ha utarbetats med dessa som stöd. Detta framstår som märkligt med tanke på att dessa ramverks explicita funktion är att ge stöd för att kunna jämföra examensnivåer såväl inom som mellan olika nationers utbildningssystem samt att kunna utgöra stöd vid kvalitetssäkring både nationellt och internationellt¹⁷.

Vid Högskoleverkets sista remissmöte med representanter för lärosätena i Lund den 30 november samt vid ett möte den 2 december med verkets externa referensgrupp framfördes kritik mot kvalitetsaspekterna. Delar av denna kritik fokuserade bl.a. att Högskoleverket inte systematiskt använt sig av de tre övergripande kunskapsformer¹⁸ som den svenska examensordningen är uppbyggd kring. Man påpekade också att i jämförelse med examensbeskrivningar och de olika ramverken framstod

¹⁵ QF-EHEA: (2005). *A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area*. Bologna Working Group for Qualification Frameworks. Copenhagen: The Ministry of Science. www.vtu.dk.

EQF-LLL: European Communities, (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities, 2008.

¹⁶ Myndigheten för yrkeshögskolan. (2010). *Återrapportering av regeringsuppdrag 2010. Förslag till ett svenskt kvalifikationsramverk*. 4 oktober. Dnr YH 2010/YH 2042. Nedladdat 17/10: <http://www.eqfinfo.se/aktuellt/yh-myndighetens-forslag-till-ett-svenskt-kvalifikationsramverk>

¹⁷ I regeringens regleringsbrev budgetåret 2011 avseende Högskoleverket framgår att verket har till särskilt uppdrag (p.6) att förena arbetet med QF-EHEA även med utvecklingen av ett NQF för Sverige.

¹⁸ Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga samt Värderingsförmåga och förhållningssätt.

kvalitetsaspekterna som märkligt obalanserade och fattiga. Den särskiljande grunden för kunskapsbildningen inom högskolan – nämligen kopplingen till vetenskaplig eller konstnärlig kunskapsutveckling och forskning – uttrycktes inte i aspekterna. Samtidigt fick problemlösningsförmåga och kritiskt tänkande var sin aspekt, vilket gjorde att dessa kom att motsvara en tredjedel av utrymmet. Därutöver framträdde inte heller betydelsen av färdigheter och förmåga inom utbildningens område, som är ett fundamentalt resultat för alla yrkesexamina, tillräckligt genom formuleringen ”beredskap att möta arbetslivets krav”, då beredskap är mer svårtolkat än förmåga. Slutligen saknades även den typ av läranderesultat som i den svenska examensordningen anges under ”förhållningssätt”. Detta är en viktig kategori mål t.ex. i yrkesexamen för psykologer, läkare, sjuksköterskor, socionomer och lärare. Enligt informella uppgifter från mötet den 2 december tog både SUHF och SFS vid mötet avstånd från att Högskoleverket skulle fortsätta arbetet med att ta fram generella kvalitetsaspekter. De framförde att den fortsatta metodutvecklingen istället borde byggas upp kring de exakta examensmålen.

Högskoleverket valde detta alternativ för den fortsatta metodutvecklingen. Man beslutade att inte använda sig av generella kvalitetsaspekter överhuvudtaget. Den fortsatta utvecklingen skulle istället bygga direkt på examensordningens mål för varje granskad utbildning. På så sätt kunde man snabbare och mer direkt skapa underlag för det kriteriearbete som varje bedömargrupp inledningsvis skulle ägna sig åt. Samtidigt innebar valet att utgå från de exakta målformuleringarna för varje examen andra problem: 1) Examensordningens mål är många, komplexa och öppet formulerade: För åtskilliga yrkesexamina omfattar de 15-20 sammansatta formuleringar. 2) Examensordningens mål har, trots sina öppna formuleringar, en exakt innebörd: De är formulerade på tröskelnivå¹⁹, vilket innebär att alla studenter som har tagit en examen ska ha uppnått dessa mål. När man använder examensmålen som utgångspunkt för kvalitetskriterier är deras innebörd i det avseendet inte förhandlingsbar – målet ska vara uppfyllt²⁰. 3) Trots målens exakta innebörd finns det inga prov och bedömningar som utformas för att direkt pröva uppfyllelsen av dem. De kan i det avseendet betraktas som oprövade sedan de infördes 2007.

Frågan är vad det kan innebära för metodiken att den ska utgå från examensmålen. I svensk högre utbildning äger all examination rum inom ramen för en kurs och den prövar endast om målen för kursen har uppnåtts. Resultaten från ett prov inom en kurs kan uppfylla ett, flera eller alla kursmål, men resultatens relation till examensmålen är både komplex och indirekt: Målen för en kurs kan ha olika typer av relationer till flera av examensmålen – kursmålen kan ange förväntade läranderesultat som 1) kan vara olika långt på väg mot den nivå ett examensmål anger, eller 2) motsvarar en del eller en viss aspekt av ett eller flera examensmål. Dessa ofrånkomliga förhållanden skapar nu vissa förutsättningar för det nya kvalitetssystemet, som Högskoleverket måste tackla i det fortsatta utvecklingsarbetet.

¹⁹ Man kan diskutera om inte examensmålen i vissa fall är formulerade på en högre nivå än på gränsen för godkänt. Samtidigt är de komplexa och öppna vilket lämnar en hel del utrymme för tolkningar (Lindberg-Sand, 2008). Frågan är hur man kan belägga att de har uppnåtts.

²⁰ Den exakta innebörden gör också att man inte rimligen kan granska examina som bedrivits enligt tidigare studieordning. Den anordnades ju inte med hänsyn just till dessa mål. För långa yrkesprogram kan detta skapa problem 2011-2014 eftersom övergången för samma utbildning kan ha organiserats på olika sätt vid olika lärosäten.

Högskoleverkets beslut: Det nationella kvalitetssystemet 2011-2014

Den 21 december fastställde universitetskanslern rapporten *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014* (2010:22R). Den beskriver i vilket sammanhang det nya kvalitetssystemet ska ses och lägger fast att utvärderingens utgångspunkt är att alla svenska högskoleutbildningar ska hålla hög kvalitet. Avsnittet *Metod och bedömningsunderlag* inleds med meningen: "I 2011 års utvärderingssystem bedömer Högskoleverket utbildningars resultat." Examensmålen ska uppnås: "Oavsett hur vägen har sett ut, så ska kvaliteten alltid vara så hög att målen i examensbeskrivningen nås." (Ibid. s. 5).

Bedömningsunderlagen ska bestå av ett urval examensarbeten, utbildningens självvärdering samt en enkät till alumner kompletterat med information från studenter i slutet av utbildningen, eventuellt i form av gruppintervjuer. "Platsbesöken" ska utföras i alla utvärderingar, men kan komma att organiseras som möten mellan bedömargruppen och representanter från utbildningen, för att i slutet av utvärderingsprocessen skaffa kompletterande information. De examensarbeten som ska ingå i urvalet väljs ut slumpmässigt. Minst 5 men maximalt 24 arbeten från utbildningen vid ett lärosäte ska ingå. De ska oidentifieras vad avser författare och lärosäte innan de skickas in till Högskoleverket.

För att utvärderingen inte ska bli för omfattande beslutade Högskoleverket att enbart granska hur ett visst urval av examensmålen uppnås. För att säkerställa likvärdighet mellan utvärderingarna ska Högskoleverket inför varje utvärdering fastställa riktlinjer för hur dessa examensmål ska väljas ut:

Urvalet ska beakta de krav på utbildning som uttrycks i 1 kap. 2, 8-9 §§ högskolelagen och vidare göras så att det säkerställs att de mål som valts ut tillsammans speglar utbildningens helhet och särart samt användbarhet på arbetsmarknaden. (Ibid. s. 11).

Detta är en avgörande skillnad i metodiken jämfört med Kvalitetspropositionen och regeringsuppdraget. Både granskningen av examensarbeten och självvärderingens resultatredovisning får nu andra förutsättningar än de som beskrevs där: Varken examensarbeten eller självvärderingen ska granskas utifrån generella kvalitetsaspekter utan gentemot de särskilt utvalda examensmålen²¹. Detta får stora konsekvenser för båda underlagen.

²¹ Hur ett visst urval av examensmål, som vart och ett har en exakt innebörd i relation till studenternas läranderesultat, samtidigt ska kunna spegla helheten vid en utvärdering av läranderesultat av den karaktären kommenteras inte.

En omfattande självvärdering

Nu är det ingen tvekan om att det kommer att ställas stora krav på självvärderingen och att den kommer att innebära ett omfattande arbete för utbildningarna. Dess första och viktigaste syfte i kvalitetssystemet kommer att vara:

...att möjliggöra en bredare och mer fullständig resultatredovisning än den som kan ske genom de självständiga arbetena. (---) I självvärderingen bör lärosätet därför redovisa, analysera och värdera de resultat som uppnåtts i förhållande till samtliga mål som utvärderingen ska ske mot. Redovisningen ska syfta till att visa för de sakkunniga att studenterna (och därmed utbildningen) når målen i examensbeskrivningarna. Den bör därför innehålla tydliga belägg för att målen har nåtts, snarare än hänvisningar till de förutsättningar och processer som ska leda till måluppfyllelse, t.ex. kursplaner. (Ibid. s. 12).

Det är bedömargruppen som ska ta fram förslag till det urval mål som ska utvärderas och utarbeta kriterier för bedömningen av dessa. Efter upptaktsmötet, då gruppens förslag diskuteras och kommenteras av de utbildningar som berörs, fattar Högskoleverket beslut om urval och kriterier. Högskoleverket fastställer sedan en vägledning för självvärderingen. Självvärderingen ska utformas efter denna och läggas in i det elektroniska system, HSV-direkt, som utvecklas som stöd för kvalitetssystemet. Redovisningen kommer att struktureras efter examensmålen och ge utrymme för att redovisa studenternas läranderesultat för vart och ett. I de olika pilotgrupper som under hösten 2010 har prövat att utforma självvärderingar har det enligt informella uppgifter visat sig vara svårt att ta fram underlag som tydligt visar studenternas resultat.

Hur utbildningens examensarbeten kommer att granskas

Granskningen av examensarbeten får en ny uppläggning. I de tidigare försöken av Härnqvist och Nilsson granskades examensarbetena utifrån generella kvalitetsaspekter med kriterier som i huvudsak motsvarar sådana som examinatorer brukar använda vid bedömning av examensarbeten som helhet. Den metodik som Högskoleverket tagit ställning för innebär att det är en helt annan typ av bedömning ska utföras. Varje arbete ska nu prövas direkt mot det urval examensmål som tagits fram för utvärderingen – en typ av bedömning som inte har utförts tidigare: För varje examensmål förväntas bedömarna att direkt kunna avgöra i vilken grad examensarbetet visar att det har uppnåtts. Samtidigt bedöms arbetena enbart mot de mål som har valts ut, vilket innebär att de även kan uppfylla sådana mål som inte ingår i urvalet. Arbetena kommer inte att bedömas i sin helhet.

Skälet för att låta granskningen av examensarbetena ske direkt mot samtliga utvalda mål uppges vara att olika lärosäten kan ha valt att utforma kraven på sina examensarbeten på väsentligt olika sätt, så att de t.ex. enligt gällande kursplaner ska uppfylla olika mål vid olika lärosäten trots att de ligger till grund för samma examen. Det finns nämligen inte någon föreskrift på nationell nivå om vilka förväntade läranderesultat det självständiga arbetet ska uppfylla. Detta avgörs på lokal nivå. Det som gör att det

finns en spridd uppfattning, som t.ex. uttrycks av Härnqvist (1999) och Nilsson (2009), att det finns generella kvalitetsaspekter för sådana arbeten, grundas i den akademiska kulturen och i föreställningar om gemensamma vetenskapliga krav på de arbeten studenter utför. Genom att välja att pröva hela urvalet examensarbeten (från alla utbildningar med den examen) mot samtliga utvalda examensmål vill Högskoleverket friskriva sig från kritik (om att lägga sig i undervisningsprocessen) genom att den metodik som valts inte kommer att föreskriva vilka mål ett examensarbete bör uppfylla. Men frågan är då om en sådan "öppenhet" för olika modeller av arbeten kommer att vara möjlig att upprätthålla när de externa sakkunniga utför sin bedömning. De beror på vilka förutsättningar de får för att kunna förstå både de examensarbeten de ska granska och hur hela systemet är tänkt att fungera.

Sammanvägning och bedömning

Sammanvägningen av granskningen av examensarbeten och självvärderingen får också andra förutsättningar. I regeringsuppdraget var den resultatredovisning som skulle ingå i självvärderingen kompletterande till utfallet av granskningen av examensarbetena. Men genom Högskoleverkets uppläggning kommer nu båda underlagen att redovisa resultat för samma examensmål. Men uppfyllelsen av målen kommer att avteckna sig på mycket olika sätt i de olika underlagen: De kommer att kunna vara både överlappande och kompletterande och visa olika aspekter av eller nivåer för hur examensmålet uppfylls. Det blir därför en viktig fråga på vilket sätt sammanvägningen kommer att göras.

Det finns med all sannolikhet mål som inte går att bedöma utifrån de självständiga arbetena. Det går därför inte att på förhand säga att det självständiga arbetet alltid ska väga tyngst i bedömningen eller hur viktningsförhållandena ska se ut mellan de självständiga arbetena och självvärderingen. Detta kommer att se olika ut för olika utbildningar och lärosäten och blir tydligt först när utvärderingen har genomförts. Principen bör dock vara att om det för vissa mål finns ett tydligt resultat från granskningen av de självständiga arbetena, så bör detta tillmätas stor betydelse vid bedömningen av dessa mål. (Ibid. s. 14-15).

Bedömargruppen ska slutligen lämna ett förslag till ett samlat omdöme för varje utbildning på en tregradig skala (Mycket hög kvalitet, Hög kvalitet eller Bristande kvalitet). Av deras rapport ska det tydligt framgå hur väl studenterna på utbildningen bedömts ha nått vart och ett av de utvärderade examensmålen. Varje omdöme ska motiveras av bedömargruppen (Ibid. s. 17). Som man har valt att konstruera metodiken kommer det knappast att gå att godkänna (d.v.s. ge omdömet "Hög kvalitet") till en utbildning som har fått omdömet "Bristande kvalitet" på *något* av de granskade examensmålen.

Vad kan man kräva av en kvalitetsmetodik?

Genom rapporten från 21 december har Högskoleverket redovisat en grundmetodik för det nya kvalitetssystemet. Mycket praktiskt utvecklingsarbete återstår dock för att man i de nyligen utsedda bedömaregrupperna ska kunna skapa sig en bild av hur de underlag som ska lämnas in ska hanteras, hur bedömningen kommer att gå till och vilka kriterier den ska grundas på. I slutet av denna rapport ska vi återvända till de tankar som inspirerade regeringen att beställa ett resultatbaserat kvalitetssystem: Visionen att en extern granskning av kvaliteten i examensarbeten kan användas för att utvärdera utbildningen. Är det ett sådant system som håller på att färdigställas? Men först bör man kanske göra klart vilka krav man bör kunna ställa på en kvalitetsmetodik. I en kommande rapport (Lindberg-Sand, 2011) beskrivs det på följande sätt:

Vad är en kvalitetsmetodik?

Kvalitetssystem utarbetas för att man ska kunna kontrollera, utveckla och utåt påvisa kvaliteten i en verksamhet eller en produkt av något slag. I ett kvalitetssystem kombineras tre olika inslag som kommer att karaktärisera metodiken som helhet: Det handlar först om de kunskapsaspekter och de värderingsaspekter som behöver samverka för att de bedömningar systemet ger upphov till ska vara trovärdiga. Kunskapsaspekten handlar om att det inte går att bedöma kvaliteten hos en företeelse om man inte först har skapat ett kunskapsunderlag som kan visa de egenskaper i verksamheten som ska bedömas. Värderingsaspekten är nödvändig – bedömningen går ut på att med utgångspunkt i kunskapsunderlaget bedöma värdet av de egenskaper som framgår av detta med hjälp av de kriterier som utformats. Det tredje inslaget utgörs av de som ska utföra själva granskningen och avge ett omdöme på systemets vägnar: bedömarna. En kvalitetsmetodik består då av det särskilda sätt som dessa tre inslag utformas och samverkar inom ett visst kvalitetssystem.

Att det finns kunskap tillgänglig om den verksamhet eller företeelse som ska bedömas föregår såväl möjligheten att värdera vad som är bra eller dåligt i den, som möjligheten att utveckla kriterier för själva granskningen. Bedömningen kan aldrig bli bättre än den kunskap den vilar på - oavsett bedömarens kvalifikationer att utföra granskningen. Bedömarens kompetens är väsentlig på ett annat sätt. De behöver ha relevanta kunskaper och erfarenheter från det område som ska bedömas. Detta av två skäl: Att de tillräckligt snabbt ska kunna sätta sig in i och begripa det kunskapsunderlag de presenteras för och för att de ska kunna ta till sig innebörden i kriterierna och använda dem som redskap för sin bedömning.

Det är ovanstående uppfattning av vad en kvalitetsmetodik är som används i denna rapport. I den spelar de kunskapsunderlag som ska utgöra utgångspunkten för bedömningen en huvudroll. Därför ska vi i nästa avsnitt vända på perspektivet och lämna utvecklingen av en *top-down* metodik för att kontrollera uppfyllelse av examensmål till ett *bottom-up* perspektiv för att diskutera på vilka sätt studenternas kunskaper och färdigheter kan komma till uttryck i examinationen för att sedan i självvärderingen kunna redovisas som "resultat" i ett kunskapsunderlag till bedömaregruppen. Förutsättningen att skapa ett sådant underlag bör spela en avgörande roll om man vill skapa en resultatbaserad kvalitetsmetodik.

3. Prov och bedömning som utgångspunkt

Examinationens betydelse för att kunna visa läranderesultat

Faktiska läranderesultat från en utbildning utgörs av de kunskaper och färdigheter som studenterna har utvecklat vid examen²². Formellt dokumenterar och kontrollerar utbildningen successivt att studenterna har utvecklat de läranderesultat som förväntas genom de prov och bedömningar som genomförs i alla kurser på väg mot examen. Examination i svensk högre utbildning äger alltid rum inom ramen för en kurs. Prov och bedömningar ska – åtminstone sedan 2007 - utformas för att pröva i vilken grad kursmålen i form av förväntade läranderesultat har uppnåtts. Inga examensmål prövas direkt i någon bedömning²³. Därför bör relationen mellan examensmålen och de faktiska läranderesultat som studenterna har visat upp i examinationen betraktas som indirekt. Det är kursmålen som har prövats. Detta förhållande gäller även för examensarbeten.

I en kurs kan det finnas ett eller flera prov, oftast flera. De har vanligtvis inte ett enkelt och linjärt förhållande till kursmålen, så att ett prov motsvarar ett mål. Istället är det snarare regel att proven på olika sätt prövar skilda aspekter av olika lärandemål, så att det totala antalet prov sammantaget prövar samtliga mål – under förutsättning att utbildningen har implementerat det nya läroplansperspektivet i det pedagogiska arbetet. Målen används ofta vid konstruktion av bedömningen. Betyg för kursen brukar sedan sättas i relation till resultatet på respektive prov genom en sammanvägning. Studenternas faktiska läranderesultat relaterar därmed till kursmålen som en sammanhängande dynamisk helhet. Vanligtvis brukar inte heller det totala resultatet i efterhand delas upp för att visa hur väl vart och ett av kursmålen uppfyllts²⁴. Det är utformningen av prov och bedömningar som skapar förutsättningarna för hur olika kunskapsformer och läranderesultat kan komma till uttryck vid bedömningen - examinationens uppläggning avgör hur läranderesultaten kan dokumenteras, sammanställas, tolkas och redovisas i kvalitetssyfte. När det förutsätts att en kvalitativ redovisning av hur väl studenterna uppnår läranderesultaten ska kunna visas upp i kvalitetssystemet, kommer möjligheten att göra detta att vara *primärt* beroende av vilka prov- och bedömningsformer som använts i kursen. I *nästa steg* kan dessa resultat relateras till kursens mål som helhet. Den sista frågan är sedan hur resultaten bäst kan relateras till examensmålen. Den är mycket svårbesvarad. Hur ser läranderesultat från prov och bedömningar ut?

Man kan göra en grov uppdelning av de prov och bedömningar som äger rum i högre utbildning i två olika huvudsakliga former som ger olika förutsättningar både för studenters lärande och för kvalitetsarbete: Den *första* typen har en *individuell testkaraktär* och utformas för att pröva kunskaper

²² Studenternas faktiska läranderesultat är ett omfattande och komplext fenomen som endast prövas i begränsad utsträckning genom examinationen. Om en utbildning har få, torftiga eller dåligt genomförda prov kan de faktiska läranderesultaten ändå vara goda. Men det blir då mycket svårt att visa eftersom examinationen inte fungerar som en kontroll av läranderesultatens kvalitet.

²³ Om de inte i oförändrad form överförs till mål för avslutande kurser i utbildningen.

²⁴ Det var på detta förhållande som Högskoleverkets formulär för indikator 1a stupade.

och färdigheter inom ett kunskapsområde vid ett visst tillfälle: Provet utformas med en rad olika frågor eller uppgifter som ska lösas för att studenten ska kunna visa att han/hon behärskar området och har uppnått kursmålen. Alla studenter får samma prov. Denna typ av examination fungerar bäst för att pröva enklare kunskapsformer som kunskap, förståelse och vissa färdigheter, men det finns också intrikat utformade provsituationer där även mer komplexa kunskapsformer kan prövas. Resultatet – särskilt när provet äger rum som skriftlig salstentamen utan hjälpmedel – är i strikt mening individuellt och visar summativt studentens läranderesultat vid provtillfället. Vissa typer av prov (där svaren är av typen enkla faktaredogörelser, rätt/fel eller *multiple-choice*) kan bedömas av en ensam lärare. Essäfrågor eller andra uppgifter som kräver mer komplexa svar bör bedömas av flera lärare för att garantera studenterna en så rättvis bedömning som möjligt²⁵. Det sammanställda resultatet från prov av individuell testkaraktär kan ofta visas på gruppnivå som en poängfördelning som kan relateras till de kunskapskrav som ställts (t.ex. kursens mål). Om man vill använda och redovisa sammanställningar av bedömningen på gruppnivå t.ex. för kvalitetssäkring kan resultatet från provet ofta (men inte alltid) delas upp i delar där studentgruppens resultat för vissa uppgifter inom mindre kunskapsområden skulle kunna redovisas var för sig.

Den *andra* typen av examination har en *projektkaraktär* över tid: Den innebär att studenterna antingen individuellt eller i grupp under en period (längre eller kortare) är engagerade för att i olika kombinationer identifiera eller lösa problem, bidra till verksamheten eller utvecklingen inom ett område, skapa produkter av olika slag, arbeta fram uppsatser eller bidra till kunskapsutveckling genom forskningsliknande projekt. Studenterna kan vara ute i samhället eller i arbetslivet som en del av uppläggningsen, t.ex. som i VFU (verksamhetsförlagd utbildning) eller klinisk praktik. De här bedömningsformerna kan pröva komplexa kunskapsformer som t.ex. värderingsförmåga och förhållningssätt. De har också en tydligt formativ funktion för att de både inverkar på lärandeprocesserna och skapar återkoppling för studenterna under projektiden. Varje "projekt" får här en unik karaktär – studenterna kan ibland välja inriktning, objekt eller miljö själva eller få uppdrag av andra. Projekten växer fram över tid oftast med stöd av handledning. Den avrapportering som arbetet ger upphov till visar inte på något enkelt sätt studentens läranderesultat i slutet av processen, utan materialet behöver ofta kompletteras med processunderlag för bedömningen, också för att visa vem som har bidragit med vad. Redovisning kan ske genom den produkt som blivit resultatet (uppsats, föremål, konstverk, rapport, förslag, artikel) och/eller med processdokumentation (portfolio, loggböcker, bilder, video, protokoll). Slutbedömningen av process och/eller av resultat kan med fördel innefatta flera bedömare, då den framväxande bedömningen kan behöva diskuteras i flera steg med deltagande av flera parter, innan examinator med stöd av ett kollektivt underlag sätter betyg²⁶. De kriterier som används för bedömningen behöver utgå från ett helhetsperspektiv på projektet och bör utvecklas och tillämpas kollektivt. *Läranderesultatet* kan inte med fördel bedömas fristående utan att kontexten är känd, eftersom den spelar roll för hur utfallet kan bedömas. Det är inte heller alldeles lätt att isolera studenternas läranderesultat i förhållande till projektverksamheten eller resultatet som

²⁵ Det är sannolikt bakgrunden riktlinjerna i ESG (2005) att bedömningen av studenters läranderesultat inte bör vila på en enskild lärare: "where possible, not rely on the judgements of single examiners" (Se bilaga 2).

²⁶ Högskoleförordningen föreskriver att beslut om betyg för kurs ska fattas av *en* examinator.

helhet. Att sammanställa gruppresultat för denna typ av prov är svårt och kräver en kvalitativ analys utifrån ett bibehållet helhetsperspektiv på projekten. Det går t.ex. oftast inte att bryta loss vissa aspekter av resultatet och redovisa dem fristående, om de ska behålla sin begriplighet. I ett kvalitetssystem som bygger på att samla in, redovisa och bedöma resultat från projektupplagd examination bör resultaten i metodikens olika steg behandlas så att projektets karaktär tillvaratas i så stor utsträckning som möjligt. Till denna senare provkategori hör examensarbeten.

Ovanstående beskrivning av två olika grundformer för bedömning och examination hindrar inte att det även förekommer komplicerade blandformer. Om examinationen i en kurs i huvudsak har projektkaraktär och innebär att studenterna ska använda större delen av kurs tiden för att åstadkomma ett slutresultat, t.ex. en produkt, så kan det samtidigt ligga mindre prov av individuell testkaraktär under processen. Ibland avslutas en kurs vars bedömning annars har projektkaraktär även med ett prov av individuell testkaraktär²⁷. När det gäller examensarbeten kan t.ex. både opponentskap och respondentskap i den del fall betraktas som muntliga delprov som vägs in det betyg som sätts på examensarbetet eller på kursen. I andra fall behandlas de enbart som obligatoriska och icke-bedömda inslag i processen.

Vad visar kvaliteten i ett examensarbete?

I de försök som utgjorde inspirationen för utveckling av en resultatbaserad kvalitetsmetodik för svensk högre utbildning (Härnqvist, 1999; Nilsson, 2009) bedömdes examensarbeten utifrån generella kvalitetsaspekter. I externa granskningar där kvalitetsaspekter och kriterier helt riktas mot – ”produkten examensarbete”, finns en typ av validitetsproblematik inbyggd. Så länge aspekter och kriterier enbart avser kvaliteten i *produkten* – examensarbetet som artefakt – befinner man sig på relativt säker mark i förhållande till *objektet*: Alla vet vad bedömningen avser. Men frågan är om det är lika enkelt att avgöra vad kvaliteten i arbetena sedan säger om enskilda studenters läranderesultat *eller* om hela utbildningens resultat. Det uttrycks lite kryptiskt av Nilsson på det här sättet:

Denna vägledning gäller bedömningen om hur utbildningen i praktiken lyckas förverkliga sina mål. Vad åstadkommer högskoleinstitutionen på grundnivå och avancerad nivå tillsammans med de studenter som antagits till utbildningarna? (Nilsson, 2009, s. 43)

Jämfört med prov i en utbildnings övriga kurser karaktäriseras examensarbetet ofta av en mycket större variation. Ett examensarbete är ju i sak ett samarbetsprojekt mellan en eller flera studenter och en högskoleinstitution och ibland även med andra parter t.ex. inom industrin – det utgör en självklar förutsättning för att genomföra bra examensarbeten. Kvaliteten i denna samverkan har en avgörande betydelse för hur bra arbetet kommer att bli. Mycket kvalificerade studenter kan komma att åstadkomma ett arbete av relativt låg kvalitet om de inte har haft tillgång till god handledning, givande samarbetskontakter eller kan utföra arbetet i en kreativ och utmanande miljö där liknande arbete redan

²⁷ Detta skapar olika problem både för att ange poängomfattning för proven och för betygssättning.

utförs. Kvalificerad handledning eller stöd från ett redan pågående större projekt, i vilket examensarbetet ingår som en del, kan avgöra att en relativt svag student åstadkommer ett arbete som bedöms som gott. Ibland kan det vara så att en handledare kan ha bidragit mer till arbetets kvalitet än studenterna. Det kan vara svårt eller till och med omöjligt att utifrån avgöra vem som ansvarat för vad. De frågeställningar som examensarbetet behandlar är också av mycket varierande svårighetsgrad, och det är inte möjligt att på förhand säga vilka som kommer att bjuda på de största svårigheterna. Vad betyder då det här när examensarbeten ska utgöra underlag för att bedöma utbildningens kvalitet? Ett preliminärt svar på denna fråga är att det kommer att bero på om de som utformar metodiken kommer att ta hänsyn till dessa förhållanden eller ej.

När ett arbete bedöms i sitt lokala, sociala sammanhang som en del av examinationen i en kurs - när det granskas av opponenter och försvaras av den eller de som har skrivit det och när t.ex. handledare lämnar ett underlag till examinator som avser graden av studenternas självständighet - kan man säga att olika samverkansförhållanden får utgöra en bakgrund mot vilken studenternas insats och läranderesultat bedöms och värderas *genom* examensarbetet som helhet. Det är då inget avgörande problem att den frågeställning studenterna arbetat med kommer från handledaren eller att valet av metod redan var givet i förhållande till ett större forskningsprojekt eller en beställning från industrin. Med kännedom om villkor och process kan studenternas läranderesultat med viss säkerhet ändå avgränsas och betygssättas av dem som har ansvaret för bedömningen. Rent formellt kan man se en viss osäkerhet sedan 2007 när kraven på kursplanernas mål tydliggjordes som innebär att utbildningar har valt olika vägar när de utarbetat kriterier för bedömning och betygssättning av examensarbeten, just när det gäller ställningstaganden till hur andra underlag som kan visa projektprocessen ska ingå i bedömningen.

Att examensarbetets kvalitet inte bara är ett uttryck för studenternas läranderesultat blir en betydligt svårare fråga att behandla när produkterna av dessa projekt ska granskas lösryckta från sitt sammanhang. Då finns inte samma möjlighet att avgränsa studenternas läranderesultat från de bidrag hela samverkanssituationen inneburit. Samverkansfaktorernas genomslag varierar både inom och mellan utbildningar. När det är stort kommer granskningen i hög grad att visa "utbildningens resultat", precis som citatet från Nilsson ovan gav uttryck för. Om man då formulerar kvalitetsaspekter och kriterier som avser kvaliteterna i arbetet som en produkt, kan man med externa sakkunniga göra en bedömning av varje arbete som kan ligga till grund för ett omdöme. Men det omdömet kommer då att avse en integrerad helhet som ger uttryck såväl för utbildningens som för studenternas resultat. Det är inte metodiskt korrekt att vid en extern granskning utgå från att samtliga kvaliteter i examensarbetet går att bedöma som uttryck *enbart* för studenternas läranderesultat.

Innan Bolognasamarbetet lanserade läranderesultat som ett sätt att kunna beskriva och redovisa "mjukvaran" mänskliga kvalifikationer och innan svenska kursplaner och examina 2007 fick tydligt formulerade mål av denna karaktär, var ovanstående skillnad inte lika framträdande. Examensarbetet kunde uppfattas som ett konkret uttryck för merparten av det studenten lärt sig, eftersom man inte hade tillgång till mer fullständiga beskrivningar av olika inslag i kompetensen vid examen. Men när examensmålen nu anger ett helt spektrum av kunskaper och förmågor för detta, innebär det att nya

frågor ställs om vilka av dessa som faktiskt kommer till uttryck i ett examensarbete. Tydligast framstår motsvarande perspektivskifte inom utbildning på forskarnivå i relationen mellan examensmålen och avhandlingen. För ett decennium sedan såg de flesta akademiker avhandlingen som det enda riktigt nödvändiga beviset för att doktoranden uppnått målen för examen. Idag uppfattas situationen mer komplex: Hur kan man avgöra doktorandens läranderesultat gentemot examensmålen när en avhandling t.ex. kan bestå av vetenskapliga artiklar som alla har flera författare?

Kriterierna till grund för den externa granskningen av examensarbeten vid *försöken* vid Lunds universitet (Nilsson, 2009) var utformade så att det framstod som att studenterna åstadkommit alla kvaliteter i de arbeten som granskades. De externa granskarna fick då t.ex. ta ställning till om: "Studenterna har 1. valt tydligt formulerade och realistiska problemställningar för examensarbeten på denna utbildningsnivå." (Ibid. s.35). Men eftersom detta var ett lokalt kvalitetsprojekt, så kunde granskarnas problem att göra en sådan bedömning också tas upp i fakulteternas rapporter från försöken, vilket också skedde²⁸. I den *vägledning* som utformades efter försöken kan man notera att två av fem kvalitetsaspekter har formulerats om, så att de inte uttrycker att studenterna haft fullt ansvar för arbetets kvaliteter i detta avseende: Det gäller aspekterna Problemställning och Ämnesval, som genom denna förändring får en annan innebörd än att enbart vara en bedömning av studenternas läranderesultat. Det är snarare en kvalitet hos utbildningen som granskas:

Ämnesval

Ämnesvalen är relevanta med hänsyn till såväl utvecklingen inom kunskapsområdet som det yrkesliv studenterna utbildas för. De rör problem som är realistiska att arbeta med på denna utbildningsnivå. Ämnesvalens svårighetsgrad svarar mot målen för den aktuella examensnivån. (Ibid. s. 50).

De tre andra kvalitetsaspekterna inleds fortfarande med formuleringen "Studenterna har" eller "Studenterna visar", men motsvarande problematik finns även här, åtminstone när det gäller handledningens betydelse. Den metodik som Nilsson föreslår hanterar dock samverkansaspekterna och den modell han föreslår utgör det som titelns underrubrik säger: "Bedömning av utbildningens resultat och relevans". Detta dock *förutsatt* att man delar Nilssons mycket höga värdering av produktionen av examensarbeten som det *främsta* resultatet från utbildningarna och som det *viktigaste* uttrycket för studenternas kompetens vid examen. Gör man inte det – t.ex. med hänvisning till examensmålen bredd - uppfattar man nog att undertiteln snarare borde vara: "Bedömning av examensarbetenas bidrag till utbildningens resultat och relevans." Det som är problematiskt med metodiken i Nilssons vägledning är att den avgörande betydelse han tillmäter examensarbetet även präglar det tillvägagångssätt han föreslår för att utvärdera *övriga* utbildningsprocesser; dessa värderas endast i relation till hur väl de bidrar till en förberedelse för att åstadkomma goda examensarbeten.

Däremot är den metodik Nilsson i *vägledningen* föreslår för den externa granskningen genomtänkt när det gäller utgångspunkten att hela produktionen av examensarbeten bör förstås som ett uttryck både

²⁸ Andersson, C. (2009). Extern standard bedömning av examensarbeten. Kemicentrum, Lunds universitet. 12 maj 2009.

för utbildningens kvalitet och för studenternas läranderesultat. Det är också det perspektiv som framhålls i det tidigare återgivna citatet från s.4 i regeringsuppdraget till Högskoleverket. Men för att en sådan bedömning skulle kunna ingå i det nationella kvalitetssystemet skulle de examensarbeten som ingår i urvalet behöva bedömas utifrån 1) att de utgör ett sammanhållet resultat från ett prov av projektkaraktär, där varje arbete bör bedömas som helhet, och 2) att de tillsammans ger uttryck såväl för studenternas läranderesultat som vissa kvaliteter som är knutna till utbildningen vid lärosätet. Men om man inte bedömer att det finns givna gemensamma akademiska/vetenskapliga kvalitetsaspekter för examensarbeten oavsett utbildningsområde, behöver utformningen av dessa bli en viktig uppgift för varje bedömargrupp. Men så verkar det inte komma att gå till. Hur kommer Högskoleverkets beslut den 21 december och de konkreta beslut om tillvägagångssättet vid granskningen att skapa förutsättningar att göra de resultat som redovisas i utbildningens examensarbeten rättvisa?

Utmaningar för att redovisa läranderesultat i självvärderingen

Av besluten kring systemets utformning framgår att självvärderingen främst ska innehålla redovisningar av resultat som kan visa hur *väl* studenterna når vart och ett av de examensmål som väljs ut för granskningen. I svensk högre utbildning sätts betyg endast på varje kurs och bedömningen av hur väl studenterna har uppnått lärandemålen för kursen ska ligga till grund för detta betyg. Kan en redovisning av hur kursbetyg fördelas i studentgrupperna då utgöra en god grund för att visa hur väl examensmålen uppnås i självvärderingen?

I svensk högre utbildning utgör varje kursbetyg en separat enhet och de får t.ex. inte räknas samman till ett betyg på en hel examen²⁹. Det är därför det inte spelar någon roll att betygsskalorna i stor utsträckning varierar såväl mellan och inom olika lärosäten som mellan samma utbildningar på olika studieorter och även mellan kurser inom samma examen. De används inte på en aggregerad nivå. Flera stora yrkesprogram använder enbart betygen godkänt/underkänt för alla sina kurser. En målrelaterad betygsskala A-F har införts vid flera lärosäten i samband med den nya studieordningen 2007, men både praxis och lokala riktlinjer när det gäller sådant som användning av betygs- och bedömningskriterier varierar. Då de pedagogiska traditionerna hittills har kännetecknats av en betygssättning med få eller inga överbetyg samt av en stor, osynlig variation när det gäller prov och bedömningsformer (Lindberg-Sand, 2003) har det oftast inte heller utvecklats gemensamma arbetssätt när det gäller att redovisa studenters resultat i lärosätenas kvalitetsarbete med stöd av betygsredovisningar. Som systemet är uppbyggt kan betygsredovisningar användas endast på kursnivå, vilket inte enkelt överensstämmer med hur väl enstaka examensmål har uppfyllts. Och eftersom både betygsskalorna och tillämpningen av dem varierar mellan lärosäten, utbildningar och kurser kan sammanställningar av betygsfördelningar inte utnyttjas systematiskt för jämförelser av hur väl studenterna uppfyller examensmålen mellan olika självvärderingar. Läroplanssystemet i svensk högre utbildning är inte utformat så att det går att använda betygssammanställningar för att åstadkomma jämförbara kunskapsunderlag mellan olika utbildningar.

²⁹ En förändrad skrivning i nya HF kap 6 § 18 (1 januari 2011) kan innebära att ett lärosäte kan välja att förändra detta.

Om en utbildning ändå på något sätt vill använda betygssammanställningar i sin självvärdering behöver det göras med hänsyn till hur bedömningen genomförts. Som påpekades i inledning till detta avsnitt (s. 19) är det oftast de olika proven i kursen som får betyg, vilka sedan vägs samman till ett kursbetyg. Detta relaterar då i sin tur till samtliga kursmål som en helhet. Detta har betydelse för om och i så fall hur betygssammanställningar kan användas i självvärderingen för att visa hur väl studenterna når examensmålen: Man får antingen gå direkt och redovisa resultat från större, viktiga prov (i betygs- eller poängfördelning i relation till förväntat läranderesultat) gentemot examensmål *eller* så får man gå via kursmålen och först visa på vilka sätt dessa motsvarar examensmål, för att sedan visa betygssammanställningar för relevanta kursgrupper. Men för utbildningar och kurser som använder G/U är det inte relevant att använda betygssammanställningar för att visa hur väl examensmålen uppnås. Här får man bygga redovisningen på en sammanställning och redovisning av kvalitativa läranderesultat som kan underbygga en argumentation för hur väl studenterna uppnått kursmålen för att sedan visa hur detta relaterar till enskilda examensmål.

Det största värdet i självvärderingen borde betygsfördelningar för kurser kunna ha om: 1) Utbildningen är organiserad i stora kurser. 2) Den använder en betygsskala med ett eller flera överbetyg. 3) De stora kurserna inte är uppdelade i ett stort antal delkurser som bedöms och betygssätts var för sig. 4) Bedömningen har en sammanhållen projektkaraktär och betygen baseras på kriterier relaterade till kursens mål. Då kurserna är stora borde *kursmål* i nästa steg kunna relateras till de *examensmål* som ska granskas. Sannolikt är det mycket få utbildningar som kan motsvara dessa krav. Av ovanstående resonemang framgår att det inte finns något enkelt eller rättvisande sätt att använda betygssammanställningar för att visa hur väl studenterna når examensmålen. Hur kan man då gå tillväga?

Examensmålen är komplexa, breda och öppet formulerade. Eftersom det inte finns några enkla samband så att resultat från vissa kurser motsvarar vissa examensmål innebär det sannolikt att resultat från flera kurser och bedömningsformer behöver användas som grund för att visa hur väl ett visst examensmål uppfylls i självvärderingen. Det är ju också naturligt att det krävs flera kurser för att tillgodose examensmålen, som är sammansatta och komplexa. Beroende på vad det är för typ av examen kan det i vissa fall vara så att de kurser som kan visa resultat som främst kan underbygga uppfyllelsen av vissa examensmål ligger i slutet av studietiden (t.ex. för generella examina), medan det i andra fall kan röra sig om kurser från hela programtiden (t.ex. för långa yrkesprogram med breda kunskapskrav). Det kan vara så att man behöver använda resultat från samtliga kurser som ingår i examen³⁰. Det är ju väsentligt att utbildningen kan styrka att varje examensmål är uppnått av samtliga studenter. Med tanke på dessa förhållanden bör utbildningen kanske välja att försöka sammanställa gruppresultat från merparten av alla prov och bedömningar som anordnats under utbildningen – för att i nästa steg sortera upp dem på de utvalda examensmålen? Kanske bör man prioritera omfattande prov av projektkaraktär (om sådana har förekommit utöver examensarbetet) eftersom de kan visa resultat för sådana komplexa

³⁰ Detta utgör ett särskilt problem för hur resultat ska kunna visas för en generell examen där studenter har mer eller mindre fritt val av kurser utanför huvudområdet och examensarbetet inte obligatoriskt utförs som sista kurs.

kunskapsformer som borde vara viktiga för uppfyllelsen av flera examensmål. Sådana komplexa resultat kommer nog att på något sätt kunna visas ha en relation till ett eller flera av de utvalda examensmålen.

De största svårigheterna för självvärderingsarbetet handlar om att det kommer att ta tid och lärarresurser att sammanställa och analysera studenters läranderesultat på *gruppnivå* från olika typer av prov under utbildningen, om detta inte tidigare på något sätt har ingått i det lokala kvalitetsarbetet i utbildningen. Och detta gäller särskilt komplexa läranderesultat från projektbaserad bedömning. För det är ju inte enbart *att* läranderesultaten har kontrollerats som ska visas (vilket kan göras genom att redovisa hur proven varit upplagda och kriterier för godkänt) utan *hur väl* studenterna nått examensmålet. Att visa detta på ett trovärdigt sätt för hela studentgrupper kommer troligtvis att kräva en kvalitativ analys där man tar fram studenternas underlag från prov och bedömningar från olika kurser, för att på så sätt visa läranderesultat som belägger hur uppfyllelsen av olika aspekter och delar av ett visst examensmål växer fram i det helt decentraliserade bedömningssystemet. Ett problem här är att de kvalitativa underlagen från prov och bedömningar i svensk högre utbildning i liten utsträckning sparas och arkiveras – med undantag av examensarbeten. Det är mer eller mindre ett omöjligt uppdrag.

Förutsättningarna för självvärderingen efter Högscoleverkets beslut i december 2010 innebär också att det är samma examensmål utbildningen ska visa resultat för som också kommer att bedömas vid den externa granskningen av utbildningens examensarbeten. Den senare äger dock rum mot ett mindre, slumpmässigt urval examensarbeten, medan utbildningen kan hänvisa till kvaliteten i hela produktionen av examensarbeten³¹. De finns i varje fall arkiverade. Det talar för att det kommer att vara väsentligt för utbildningen att ta upp resultat från examensarbeten som grund för att belägga måluppfyllelsen. Ett sådant förfarande skulle innebära att självvärderingen egentligen borde värderas som tyngre än den externa granskningen, eftersom självvärderingen borde innefatta en summering av samtliga resultat som utgör belägg för hur väl ett visst examensmål har uppfyllts. Å andra sidan är detta utbildningens egen interna redovisning och värdering av hur målen uppfyllts. Bedömarens omdöme beträffande examensarbetenas måluppfyllelse är extern.

Det kommer dock knappast att vara ett problem med fullständiga och tungt vägande redovisningar av *kvaliteten* i studenternas faktiska läranderesultat. Frågan är snarare hur utbildningarna överhuvudtaget ska gå tillväga för att kunna åstadkomma ett sådant kunskapsunderlag. Bara att redovisa kvaliteten i studenternas läranderesultat i valfri form skulle vara svårt nog. Utgångspunkten att denna redovisning ska anpassas till examensordningens målstruktur och till enskilda examensmål strider dessutom mot den form som resultaten får i det svenska läroplanssystemet. Resultaten måste således både letas fram och arbetas om för att kunna redovisas på det sätt som metodiken förutsätter. Frågan är om de utmaningar som utbildningarna nu snabbt ställs inför kommer att bli så stora att de underlag som kommer att redovisas i självvärderingarna i ganska många fall kommer att vara otillräckliga för den bedömning som ska utföras.

³¹ Den redovisningen kan också ta hänsyn till det urval som Högscoleverket gjort, eftersom utbildningen kommer att känna till exakt vilka examensarbeten som ingår i den externa granskningen.

4. Nästan framme

Kvalitetssystemets konkreta metodik – övergripande aspekter

Hela utvärderingen inriktas mot de examensmål som valts ut. Det innebär också att man jämför utbildningens resultat med den kompetens studenterna har vid examen³². Målen har använts sedan 2007 och hur de har fungerat har inte utvärderats ännu. Trots att målen uttrycks som förväntade läranderesultat har de inte tagits fram för att ligga till grund för en direkt resultatbedömning, eftersom en sådan är helt knuten till kursen i det svenska läroplanssystemet. De är oprövade som underlag för bedömning - relationen till prov och bedömning är indirekt. Deras faktiska funktion har snarare varit att ligga till grund för att utveckla och samordna kurser och kursmål. Detta innebär då en särskild utmaning för metodiken. Genom att Högskoleverket avstod från att utveckla övergripande kvalitetsaspekter för resultaten och i stället gjorde de exakta målen till utgångspunkt för de kvalitetskriterier som ska användas för bedömning av resultaten kan man inte heller under själva *metodutvecklingen* bearbeta eller ifrågasätta målens formuleringar: Man är tvungen att acceptera dem som de är, men i en ny och striktare roll än den de förmodligen haft i utbildningarnas pedagogiska arbete.

Utvärderingar av resultat eller av måluppfyllelse kan utformas på många olika sätt. Alla har fördelar, nackdelar och olika typer av begränsningar (Vedung, 1998; Patton, 1997). Två olika alternativ kan t.ex. beskrivas för det här sammanhanget: Metodiken kan utformas *nerifrån och upp* med *resultatens karaktär* som utgångspunkt, så att de sammanställs och organiseras på ett sätt som i det sista steget kan speglas mot och jämföras med helheten i de mål som gäller för examen. Det andra sättet är att låta *examensmålen* utgöra utgångspunkten och utforma metodiken för att *uppifrån och ner* pröva uppfyllelsen av vart och ett av målen genom att efterfråga en resultatredovisning vars utformning då måste anpassas till målstrukturens olika delar. Det första angreppssättet kan vara lämpligt om man bedömer att *resultaten* är det väsentliga och att målen kan vara svåravgränsade eller oprövade i sammanhanget. Då kan ett väsentligt utfall av granskningen (förutom att ge en bild av resultatens karaktär och kvaliteter) vara ett underlag även för att diskutera målens funktion och kvalitet. Det andra sättet kan vara lämpligt om man bedömer att *målen* är det väsentliga och de är formulerade på ett så hållbart sätt att man inte riskerar metodikens trovärdighet genom att använda dem direkt för att bedöma resultatens kvalitet. I en strävan att uppfylla såväl regeringsuppdraget som de tydliga synpunkterna från SUHF och SFS i metodutvecklingen valde Högskoleverket det senare angreppssättet.

³² Det är inte självklart samma sak, även om studenternas läranderesultat naturligt ingår i utbildningens resultat. Men utbildningens resultat kan vara mer än de enskilda studenternas kompetens vid examen beroende på vilket perspektiv på resultat man anlägger. Examensarbetenas bidrag till kunskapsområdet eller till samhällets utveckling bör t.ex. kunna ses som ett utbildningsresultat. För forskarutbildning är detta ofta det dominerande perspektivet.

Bedömningsunderlag och bedömningsredovisningar³³

För att kunna förstå utmaningarna i den metodik³⁴ som nu håller på att utvecklas behöver man konkretisera hur de underlag som lämnas in från varje lärosäte (ett urval examensarbeten samt en självvärdering) kommer att hanteras rent praktiskt i HSV-direkt och sedan av bedömargrupperna. En stor del av metodiken för bedömningen avgörs ju redan när man bestämmer hur *bedömningsunderlagen* ska hanteras, delas upp och läggas till grund för den bedömning som ska utföras. En annan del av metodiken avgörs när man bestämmer på vilket sätt bedömarna ska samarbeta, vilka bedömningsredskap de kommer att ha tillgång till och i vilken form de ska avge sina omdömen. Hur hanteringen utformas kommer att successivt upphov till flera typer *bedömningsredovisningar* med olika egenskaper. Genom de stegvisa ställningstaganden som Högscoleverket under hösten byggt in i metodiken går det att redan nu se en del konsekvenser för bedömningens karaktär och utfall.

Det första som går att säga är att det är två mycket olika, omfattande och detaljrika underlag som kommer att lämnas in från varje lärosäte. Dessa ska läsas och bedömas av stora grupper externa experter. T.ex. kommer en stor utbildning som bedrivs på tio lärosäten att totalt skicka in 240 examensarbeten och tio självvärderingar som bedömargruppen ska hantera inom sig. Om Högscoleverket t.ex. beslutar att tio examensmål ska ingå i utvärderingen, ska granskningen såväl av varje examensarbete, som av hela urvalet examensarbeten från varje lärosäte och av självvärderingarna ske gentemot dessa tio mål. Uppfyllelsen av varje examensmål som det tecknar sig i respektive underlag ska tilldelas ett omdöme utifrån de nivåer som måluppfyllelsen ska graderas i: 0 – inget/otillräckligt underlag, 1 – otillräcklig måluppfyllelse, 2 – hög måluppfyllelse, 3 – mycket hög måluppfyllelse.

När den grupp examensmål som ska granskas har valts ut ska bedömargruppen först formulera och sedan enas om kriterier till stöd för sitt arbete. För varje examensmål ska ett eller flera kriterier göra det tydligt vilka aspekter i respektive underlag (examensarbete och självvärdering) som ska ligga till grund för omdömena (0-3) ovan. Detta är ett vanskligt uppdrag eftersom utvecklingen sker i blindo. Ingen vet hur de underlag de ska tillämpas på kommer att se ut. Detta gäller särskilt för självvärderingarna. Av tids- och resursskäl har inget fullskaligt, realistiskt försök ägt rum, i vilket utvecklingen av kriterier hade kunnat prövas mot verkliga underlag³⁵. Högscoleverket kommer att utforma en handledning till bedömargrupperna med principer och exempel på hur kriterier kan formuleras. Denna blir dock primärt teoretisk, eftersom utgångspunkten endast kan tas i hur examensmålen är formulerade och i principerna för hur underlagen från lärosätena ska samlas in och redovisas. Ingen kan på förhand veta vilka kvaliteter hela urvalet examensarbeten eller självvärderingarna kommer att ge uttryck för.

³³ Informationen till grund för detta avsnitt har jag informellt kunnat ta del av genom att jag under perioden november 2010 till och med januari 2011 av Högscoleverket varit anlitad som expert i den grupp som avgränsat arbetat med frågan hur man utifrån enskilda examensmål kan utveckla kriterier för bedömning av de underlag som ska lämnas in. Eventuella felaktigheter eller missuppfattningar i min redogörelse i hela det här avsnittet ansvarar jag helt för.

³⁴ Här begränsas resonemanget helt till de utslagsgivande resultatredovisande delarna av metodiken.

³⁵ Olika avgränsade delar av metodiken har prövats i ett antal referensgrupper.

Bedömargruppernas uppdrag är stort och mångfacetterat. De ska både utforma och genomföra utvärderingen. De ska först föreslå vilka examensmål som ska väljas ut. De ska också formulera kriterier för bedömningen. Genomförandet av bedömningen är sedan uppdelat i flera olika steg med olika innebörd: Sakkunniga ska först utföra individuella granskningar av alla de examensarbeten som lämnats in. Dessa bedömningar ska gruppen sedan väga samman till ett omdöme/examensmål för utbildningens examensarbeten som helhet. Självvärderingarna ska också bedömas per examensmål och detta utfall ska sedan kombineras och jämföras med hur hela urvalet examensarbeten bedömts, för att skapa ett primärt helhetsomdöme/ examensmål för utbildningen. Detta avslutar de första delarna av gruppernas arbete. Det fortsätter sedan med att gruppen ska ta del av alumnenkätornas resultat samt planera och genomföra ett platsbesök per utbildning, under vilka det även eventuellt ska genomföras gruppintervjuer med studenter i slutet av utbildningen. Arbetet avslutas med att det slutliga omdömet för respektive utbildning fastställs. De betyg som utdelas är: *Mycket hög kvalitet* – utbildningen har överlag en mycket hög måluppfyllelse, *Hög kvalitet* – utbildningen har hög måluppfyllelse, samt *Bristande kvalitet* – utbildningen har allvarliga brister³⁶.

Granskningen av examensarbeten

För granskningen av examensarbeten innebär metodiken att många sakkunniga är engagerade för att avgöra i vilken grad de utvalda examensmålen uppnås. Varje oidentifierat arbete granskas enbart av en sakkunnig. Uppläggning av bedömningen har särskilda förutsättningar: Det är sannolikt att uppfyllelsen av flera av de examensmål som har valts ut inte kan påvisas i ett examensarbete (0). Samtidigt kan examensarbetet även fylla examensmål som inte kommit med i urvalet, vilket innebär att arbetets helhetskvalitet inte utgör en grund för bedömningen. Därför ska ingen sammanvägning eller avslutande omdöme av helheten i arbetet formuleras. För varje examensmål som ska bedömas finns ett eller flera kriterier framtagna. Bedömaren avger sitt utlåtande genom att ange 0-3 (ev. 0-2 för vissa kriterier) i ett särskilt formulär. Den sakkunnig som granskar ett visst arbete ska lämna en kort skriftlig motivering till omdömet 0 eller 1. Metodiken innebär en tidig översättning av en observerad specifik kvalitet i det komplexa underlaget till en angiven kvantitet. En sådan översättning är alltid irreversibel. Detta kan leda till problem med bedömningsredovisningen om de omdömen som avgivits kan vara osäkra i förhållande till det komplexa underlaget och bedömningens förutsättningar.

Det blir därför mycket väsentligt att i bedömningen av ett examensmål/kriterium kunna skilja mellan om arbetet utifrån sina förutsättningar ger uttryck för *otillräcklig måluppfyllelse* (1) eller om det är fråga om *inget/otillräckligt underlag* (0) på grund av att examensarbetets avgränsning eller karaktär gör att detta kriterium inte är relevant eller går att pröva. Svårigheten uppkommer genom att examensarbeten vid olika lärosäten kan ha väsentligt olika uppläggning och ingå i kurser med skilda mål, trots att de ger samma examen. Det finns ingen övergripande, nationell reglering som avgör om det är bra eller dåligt att examensarbeten t.ex. är breda och praktiska (förväntas helt eller delvis uppfylla flera examensmål)

³⁶ Varför det sista omdömet inte kopplats till graden av måluppfyllelse är oklart. Det är enbart graden av måluppfyllelse som granskas i utvärderingen.

eller om de är smala och specialiserade (kanske förväntas uppfylla färre mål, men på ett mer fullständigt eller djupgående sätt). Denna typ av variation förekommer även inom utbildningar – kanske framför allt inom det tekniska området. Problemet för varje extern sakkunnig är att det oidentifierade arbete som hon/han ska granska inte anländer med en förklaring till arbetets förutsättningar. Det finns därför en uppenbar risk att något i arbetet som är uttryck för vissa förutsättningar studenten inte kunnat påverka kan ses som uttryck för brister i studenternas läranderesultat (otillräcklig måluppfyllelse) av en bedömare som själv är van vid en annan typ av arbeten och därför förutsätter att arbetet ska visa detta.

Bedömningen skiljer sig i hög grad från den bedömning av examensarbetens helhetskvaliteter som examinatorer eller handledare utför inom ramen för sina uppdrag inom ett lokalt sammanhang där det finns styrdokument (som t.ex. kursplaner eller kriterier) och andra kontextuella ledtrådar (t.ex. information om utbildningens karaktär eller handledningens förutsättningar) att tillgå. Bedömningen skiljer sig också i hög grad från den som ingick i Härnqvists och Nilssons försök, där alla arbeten bedömdes utifrån samma kvalitetsaspekter. Bedömningen blir i grunden mer osäker eftersom relationen till examensmålen är indirekt. Även vid lokalt förankrad granskning finns ett känt problem med relativt låg interbedömarreliabilitet vid bedömning av komplexa studentarbeten. Kommer de enskilda granskarna att kunna göra de avvägningar som krävs för att bedömningen av varje arbete ska kunna anses tillräckligt säker? Som metodiken nu är utformad kommer interbedömarreliabiliteten överhuvudtaget inte att kunna följas upp eftersom man valt att enbart använda en granskare per arbete.

När alla examensarbeten inom en utvärdering är granskade kommer formulären att sammanställas och sorteras av HSV-direkt, så att man kan se hur fördelningen av bedömningen för hela urvalet arbeten per lärosäte ser ut. Eftersom det är många bedömare aktiva och var och en läser oidentifierade arbeten från flera lärosäten innebär det att ingen under granskningsarbetet kommer att kunna utveckla någon helhetssyn på vad som kännetecknar den övergripande karaktären på examensarbeten från ett visst lärosäte. Det enda som kommer att finnas är "poänggrader" dels för varje examensarbete dels för vart och ett av de utvalda examensmålen/kriterierna. Det kvalitativa material som produceras vid granskningen utgörs av skriftliga motiveringar till omdömet 0 och 1 i sammanställningen³⁷.

Den sammanställda bedömningsredovisningen av de enskilda omdömena med kommentarer för varje examensarbete i urvalet för ett visst lärosäte behandlas sedan i nästa steg som ett bedömningsunderlag för att man inom bedömargruppen ska kunna avgöra hur väl hela urvalet examensarbeten på ett visst lärosäte uppfyller examensmålen. Det underlaget är då primärt kvantitativt. Den typ av bedömning som kan utföras för att utbildningen ska få ett samlat omdöme för sina examensarbeten kommer att handla om det mönster av siffror per mål som metodiken åstadkommit. De kriterier som kan tas fram för att skapa omdömet kommer t.ex. att handla om hur många 0:or eller 1:or som kommer att tillåtas för att examensmålet ska anses uppfyllt. Hur många 3:or leder till att måluppfyllelsen bedöms vara mycket hög? Metodutvecklingens förutsättningar innebär att oavsett hur detta ställningstagande utformas

³⁷ För små utbildningar med ett litet antal utbildningsorter och med enbart fem examensarbeten per utbildning kan bedömargruppen antagligen arbeta på ett annat sätt och också eventuellt gå tillbaka till texterna i examensarbetena. Men för stora utbildningar med hundratals arbeten från 20-30 orter kommer detta inte att vara ett möjligt alternativ.

kommer det första gången det tillämpas att vara av principiell eller teoretisk natur. Detta eftersom ingen på förhand kan veta hur denna typ av bedömning kommer att utfalla. Konstruktionen innebär också att det, efter att de individuella bedömningarna av varje arbete från varje sakkunnig har matats in i systemet, inte finns någon möjlighet till jämkning eller gemensam utveckling för bedömarna, när de (eventuellt) samlas efter fullgjord granskning. Det kommer inte heller att finnas någon möjlighet att gå tillbaka till helheten i de texter som bedömts. Det kommer sannolikt ofta att vara frågan om en fragmenterad bedömning utan någon reell möjlighet till helhetssyn varken på det enskilda arbetet eller på urvalet av examensarbeten från ett visst lärosäte (Se dock not 37).

Slutbedömningen av hela urvalet examensarbeten från ett lärosäte utgörs då av en siffra (0-3) som anger graden av måluppfyllelse för vart och ett av de utvalda examensmålen, som den har sammanfattas efter granskningen av poänggraderna per examensmål/kriterium. Sannolikt åtföljs den även av de kommentarer per arbete som de sakkunniga skrivit eller en sammanfattning av dessa. Det är denna sammanställning som ligger på en analysnivå som motsvarar bedömningen av självvärderingen. Det är således först denna redovisning som kan jämföras med granskningen av resultaten i självvärderingen.

Granskning av självvärderingarna

Självvärderingen som bedömningsunderlag skiljer sig från sammanställningen av måluppfyllelsen för examensarbetena på flera sätt. Först och främst genom att de resultat som redovisas redan ska vara sammanställda, redovisade och tolkade på gruppnivå³⁸ av utbildningsansvariga för att kunna visa graden av måluppfyllelse gentemot de utvalda examensmålen. Det är dessa – redan på förhand tolkade resultat – som ska granskas av de sakkunniga. Det blir trovärdigheten och kvaliteten i denna redovisning per examensmål/kriterium som sedan i sin tur ska poängsättas av de i bedömargruppen som fått i uppdrag att läsa just denna självvärdering. För att det ska gå att jämföra utfallet med granskningen av examensarbetena behöver samma typ av omdöme³⁹ per mål/kriterium att avges (0-3). De kriterier som kan användas för att bedöma om materialet i självvärderingen t.ex. visar otillräcklig eller hög måluppfyllelse måste dock ta sin utgångspunkt i att det är sammanställda läranderesultat från utbildningens (samtliga?) studenter som ska bedömas. För bedömningen av urvalet examensarbeten gäller att det inte ska behöva visa uppfyllelse av alla examensmål som valts ut: Bedömningen 0 behöver då inte innebära någon kritik mot examensarbetet. Så är det inte för självvärderingen. I princip ställs det högre krav på visad måluppfyllelse i den: Utgångspunkten för hela systemet är att alla studenter ska ha uppnått alla examensmål vid examen. Det innebär att det i inte blir någon större skillnad i innebörd mellan *inget/otillräckligt underlag* (0) och *otillräcklig måluppfyllelse* (1).

³⁸ Det här innebär att lärosätet ska visa hur resultaten ser ut för en eller flera kursgrupper – och då blir det även väsentligt att veta vilket tidsperiod och vilka studenter resultaten omfattar. Hur långt tillbaka får lärosätet hänvisa till resultat? Ska självvärderingen visa resultat för alla som tagit examen? För vissa kursgrupper? För alla registrerade?

³⁹ Eftersom självvärderingen inte bara ska innehålla resultatredovisningar per mål utan även innehålla annan väsentlig information till grund för bedömningen måste den även läsas som en helhet.

Examensmålen är breda och medger stort utrymme för tolkning. I tidigare avsnitt konstaterades två förhållanden: För det första att man från utbildningens sida sannolikt tjänar på att försöka redovisa så rika resultat som möjligt från utbildningens olika kurser, om dessa kan relateras till måluppfyllelse för de utvalda examensmålen. För det andra att en utbildning som har tillgång till en god analys av hela sin produktion av examensarbeten även bör ta upp resultaten från denna i sin självvärdering. Examensarbetenas resultat kommer då att på ett mer fullständigt sätt att ingå i självvärderingen och underbygga uppfyllelsen av de examensmål som arbetena kan relateras till. Här borde utbildningen ha tillgång till mer information t.ex. om vad examensarbeten kan betyda för studenternas kontakt med arbetslivet, än vad som är möjlig att avläsa i det oidentifierade och kontextlösa urvalet. Frågan är dock hur mycket underlag - och av vilken kvalitet - som varje utbildning kommer att hinna att ta fram, med tanke på att det är ett helt nytt redovisningskrav de ställs inför och som oftast inte motsvarar hur man hittills arbetat med kvalitetsarbetet i examinationen (Lindberg-Sand, 2011).

När de sakkunniga som fått i uppdrag att granska självvärderingen är klara kommer det att finnas en bedömningsredovisning för denna som har en liknande form som redovisningen för urvalet examensarbeten hade, d.v.s. bedömnarna har enats om ett utfall (0-3) för varje examensmål/kriterium, alternativt har man tagit ett medelvärde för deras bedömning. Skillnaden i denna bedömning gentemot den av examensarbeten är dels att det nu är flera sakkunniga som granskat samma underlag, vilket stärker trovärdigheten, dels gör självvärderingens format att det sannolikt är lättare att gå tillbaka till texten i underlaget vid problem, för att t.ex. jämföra hur olika lärosäten har beskrivit sina resultat för respektive mål. Hur bedömnarna använder kriterierna som underlag för utlåtandet i siffror kanske kan prövas och jämkas mellan olika granskare. Kanske kommer man också att formulera en förklarande text till varje omdöme från den grupp sakkunniga som bedömt en viss självvärdering. Självvärderingen borde då i sig väga tyngre än den separata granskning av ett urval examensarbeten som baserats på en mer osäker individuell granskning av varje arbetes måluppfyllelse.

Sammanvägning till ett preliminärt helhetsomdöme

Slutligen har hela urvalet examensarbeten och alla självvärderingar granskats och gett upphov till två bedömningsredovisningar per lärosäte, vars framväxt beskrivits i föregående avsnitt. För varje examensmål (alternativt för ett eller flera kriterier per mål) finns nu två omdömen i form av siffror med kommentarer. Den ena står för den externa granskningen av måluppfyllelsen för respektive mål för hela urvalet examensarbeten. Den andra motsvarar hur utbildningen enligt granskarnas bedömning har lyckats visa graden av måluppfyllelse för motsvarande examensmål, men då mot bakgrund av resultat från hela utbildningen, eventuellt inklusive examensarbetena. Hur ska nu dessa två delar vägas samman till ett omdöme?

Det är kanske inte så svårt om bedömningarna sammanfaller för ett visst mål, men vid skillnader uppstår flera frågor. Den första är den om vilken bedömning som ska väga tyngst. I Högskoleverkets beslut om

systemets utformning angavs att om granskningen av måluppfyllelsen för examensarbetet gav ett "tydligt resultat" (ibid. s. 15) för ett visst examensmål skulle detta väga tungt gentemot resultat som redovisas i självvärderingen. Detta kan man då tolka som att oavsett hur väl man från utbildningens sida kan underbygga att ett visst examensmål uppnås genom hänvisning till resultat från flera andra typer av prov och bedömningar, så spelar detta mindre roll för utfallet än de individuella bedömningarna av ett mindre antal examensarbeten. Sannolikt hänger denna övergripande inställning kvar som en "rest" från kvalitetspropositionen, regeringsuppdraget och den mycket höga värdering av examensarbetets betydelse för att visa utbildningens hela resultat som Nilsson (2009) utgått från. Men den byggde då på att hela arbetet skulle ingå i granskningen. I den nya ansatsen med kontroll av uppfyllelse enbart av vissa examensmål verkar ett sådant generellt ställningstagande mindre väl grundat. Särskilt om resultat från examensarbeten ingår även i självvärderingen.

Examensmålen har mycket olika karaktär; sannolikt behöver sammanvägningen avgöras i relation till hur bedömargruppen tolkar innebörden i just det examensmålet. Det kanske inte alls kan återspeglas i examensarbetet som det utformats vid ett visst lärosäte? Problemet blir att i den avslutande sammanvägningen kunna skilja på innebörden i omdömet 0 eller 1 för hela urvalet examensarbeten.

Vid sammanvägning uppstår även problemet vad 1+1 ska betraktas som. Innebär detta otillräcklig måluppfyllelse såväl i examensarbetena som i redovisningen från lärosätet, på ett sådant sätt att det preliminära slutomdömet följaktligen måste bli 1 för hela målet *eller* innebär det att båda underlagen har redovisat olika aspekter av måluppfyllelse som var för sig var otillräckliga för en 2:a, men som kanske kompletterar varandra så att 1+1=2? Problemet är då att metodiken i nuvarande utvecklingsskede inte ser ut att ge möjlighet att gå tillbaka och validera gentemot underlagen, åtminstone inte när det gäller examensarbetena. Detta problem kan bli extra svårt, eftersom alla examensmål ska vara uppfyllda: Ett godkänt slutomdöme för utbildningens sammanlagda måluppfyllelse (2=Hög kvalitet) kan knappast få inrymma 1:or för ett eller flera av de utvalda examensmålen. Mot bakgrund av de svårigheter som utbildningarna kan ha att visa faktiska läranderesultat för komplexa examensmål, vilka även kan vara problematiska att spåra i examensarbeten bör man också ha en god beredskap för hur man ska förhålla sig till om utfallet 0+0 kommer att bli vanligt.

När den första omgången av utbildningsutvärderingar har slutförts och bedömningsresultaten redovisas till landets lärosäten kommer det nya kvalitetssystemet att utsättas för sin första riktigt kritiska granskning: Om en stor andel av de utbildningar som har granskats kommer att få låga omdömen kommer det att vara den metodik kvalitetssystemet bygger på som omedelbart kommer i fokus. En del av de synpunkter som då kommer att föras fram kanske redan nu kan förutses och diskuteras.

5. Avslutande synpunkter på metodiken

Stegvis logik - mot en fragmenterad resultatredovisning

I utgångspunkten för metodutvecklingen låg den goda idén att utbildningens resultat kunde granskas genom att använda det enda prov i det decentraliserade examinationssystemet i svensk högre utbildning som – åtminstone på ytan – ser ut att vara gemensamt för så gott som alla examina, är reglerat i examensordningen och som regelmässigt dokumenteras och publiceras: examensarbetet. För denna ansats fanns det också ett klart stöd från företrädare för den akademiska kulturen. Metodiken innebar visserligen en begränsning till det som kan utläsas genom en extern granskning av examensarbetet som en produkt från ett prov av projektkaraktär, å andra sidan var avsikten att de utvalda arbetena skulle bedömas som helheter och på dess egna villkor: Vilka kvaliteter i utbildningsresultatet kan den samlade produktionen av examensarbeten från en utbildning ge uttryck för? Detta är en ansats där resultatens karaktär och kvalitet står i fokus.

När denna ansats sedan fångades in i de två uppdrag som Högskoleverket fick, kom den först att parallellställas med, för att sedan helt underordnas, ett annat perspektiv; att utbildningens resultat primärt ska uppfattas som en särskild sorts måluppfyllelse. Det är ett synsätt som bjuder sig vid en enkel tolkning av det läroplanssystem som förordats i Bolognasamarbetet. Den tolkningen utlovar att den verbala beskrivningen av de läranderesultat som förväntas också i hög grad motsvarar karaktären i de faktiska resultat studenterna "producerar" eller ger uttryck för i prov och bedömningar⁴⁰. När man anlägger ett målfokuserat *top-down* perspektiv på examina i högre utbildning, kan det framstå som självklart att man från utbildningarnas sida relativt enkelt ska kunna ta fram och redovisa på vilka sätt och hur väl studenterna uppnår examensmålen. Synsättet motsvarar även politiska, administrativa och juridiska förväntningar på Högskoleverkets uppdrag efter besluten kring autonomipropositionen. Det baseras dock inte på hur läranderesultat av tradition prövas och redovisas i svensk högre utbildning. Genom det svenska läroplanssystemet ligger läranderesultatet så att säga djupt inbäddade i botten på undervisningsprocessen.

Den metodik som håller på att färdigställas karaktäriseras således av att med vissa examensmål i fokus specialgranska ett urval examensarbeten samt kräva in en självvärdering i vilken utbildningen ska redovisa de faktiska läranderesultat som visar hur väl just dessa examensmål uppfylls. Utbildningen kommer att behöva genomföra en inventering av resultat från prov och bedömningar från många kurser i utbildningen, för att anpassa dessa till examensmålen karaktär. Examensordningens målstruktur utgör helheten och metodiken bygger på att redovisningen av läranderesultatet måste fragmenteras och omformas för att anpassas till denna. Det är inte främst resultatens karaktär utan måluppfyllelsen som granskas. Varken examensarbeten eller övriga resultat från komplexa bedömningar kommer att göras

⁴⁰ Det är den dubbla innebörden i *läranderesultat* – att begreppet fungerar både som beskrivning av mål och resultat - som skapar denna förenkling. De mål man har formulerat för examina eller kurser förvandlas omedelbart till en beskrivning av resultat, när förledet "förväntade" tas bort. (Lindberg-Sand, 2008).

rättvisa. Särskilt problematiskt är att examensarbeten 1) kommer att behandlas enbart som uttryck för studenternas läranderesultat trots att detta inte är metodiskt korrekt, 2) kommer att granskas delvis - som uttryck endast för uppfyllelsen av vissa utvalda examensmål, medan andra mål eller arbetets helhet inte ska beaktas.

Extern granskning av examensarbeten – från fokus till periferi?

Från att i början ha varit helt i fokus för metodiken kan man säga att den externa granskningen av examensarbeten nu har fått en märklig och lite snedvriden funktion i hela utvärderingen. Eftersom man från Högskoleverkets sida inte har ansett sig kunna ta ställning till vilka examensmål ett examensarbete bör uppfylla skapar metodiken en grundläggande osäkerhet om hur den externa granskningen ska hanteras och även om examensarbetenas betydelse för måluuppfyllelsen. Det har lett till ställningstagandet att de sakkunniga ska pröva varje oidentifierat examensarbete mot hela urvalet examensmål – även de som förutsätter en typ av läranderesultat som vanligtvis inte till någon större del uppfylls genom ett sådant arbete. Samtidigt kan de arbeten som granskas uppfylla andra examensmål, vilket då inte ska redovisas. Detta är en typ av specialiserad och ganska abstrakt granskning som inte motsvarar den helhetsbedömning av ett examensarbete utifrån utbildningens egna kriterier som kan tillämpas i ett relevant sammanhang. Det finns mycket som talar för att de externa granskarna ändå kommer att göra den typ av bedömning som de är vana vid och därefter anpassa sina bedömningar till de kriterier för uppfyllelsen av de utvalda examensmålen som bedömargruppen tagit fram. Detta kommer då att fungera som ett dolt inflytande – och eftersom de sakkunniga kommer från många olika lärosäten kommer de inte att utgå från samma uppfattning av vad som bör känneteckna helheten i ett bra examensarbete. Bedömningen kommer troligtvis att bli mer osäker. Men då man av resursskäl valt att varje examensarbete granskas endast av en sakkunnig blir denna ökade variation också osynlig och omöjlig att i efterhand redovisa.

Genom att det övergripande synsättet bakom metodiken har skiftat karaktär från en extern granskning av utbildningens resultat till en detaljerad kontroll av måluuppfyllelsen, har också självvärderingen helt logiskt fått allt större betydelse som underlag för utvärderingen. För de examensmål som har valts ut ska alla relevanta läranderesultat redovisas. Detta kommer att innebära att även examensarbetenas betydelse för att nå målen behöver tas med och därmed kommer de att ingå i självvärderingen. Detta åstadkommer en ökande sammanvägningsproblematik i metodiken – vilken av de två redovisningarna av måluuppfyllelse ska väga tyngst? Trots att självvärderingen nu kommer att kräva så mycket mer arbete av utbildningarna och ska omfatta alla utvalda examensmål är rangordningen fortfarande den att omdömet om examensarbetena ska väga tyngst, trots att denna granskning i sin tur har begränsats.

På denna punkt kommer metodiken att bli mycket sårbar för kritik. Varje utbildning kommer att veta vilka av deras examensarbeten som ingår i det slumpmässiga urval som granskas och är medvetna om att varje arbete endast granskas av en person. Den bedömningsredovisning som görs tillgänglig för utbildningen kommer omedelbart att väcka frågor om vilka omdömen enskilda arbeten fått i den

externa granskningen (om detta inte redan framgår). Detta kommer att framstå som särskilt angeläget för utbildningsansvariga om den externa granskningen inte alls motsvarar utbildningens egen uppfattning eller analys av examensarbetenas värde för måluppfyllelsen. Och utbildningen har ju tillgång till hela produktionen examensarbeten och inte enbart ett dekontextualiserat, slumpmässigt urval.

Den externa granskningen av examensarbeten har genom den stegvisa utvecklingen av metodiken successivt rört sig från utvärderingens fokus till dess periferi, samtidigt som dess betydelse för det slutliga omdömet bibehållits. De många svagheter i granskningsmetodiken för examensarbeten lämnar kvalitetssystemet vidöppet för kritik. Därför blir det relevant att ställa frågan om den stora kostnad denna granskning medför överhuvudtaget kan motsvaras av värdet i bedömningen utfall.

Ett nationellt fullskaleexperiment

De ursprungliga inspirationskällorna för utveckling av ett resultatbaserat kvalitetssystem för svensk högre utbildning var flera. Bolognasamarbetets och EU:s fokusering av läranderesultat som en grund för att kunna beskriva och validera mänskliga kvalifikationer var en (Bergan, 2007; Tuning, 2006). Önskemålet om en tydligare resultatstyrning av olika statliga verksamheter var en annan. Viktiga intressenter tog därför snabbt till sig det retoriskt övertygande förslaget om hur man skulle kunna utveckla en tillräckligt enkel och användbar metodik för detta. Tiden var plötsligt mogen för ett nationellt fullskaleexperiment med en helt resultatbaserad kvalitetssäkring av svensk högre utbildning. Att detta skulle äga rum just i Sverige kan verka paradoxalt med tanke på att svensk högre utbildning har ett av de mest decentraliserade och oreglerade examinationssystemen i Norden (Dahl, Lien & Lindberg-Sand, 2009) och kanske i Europa: Det förekommer varken slutexaminationer eller extern examination och det är enbart kurser som bedöms och betygssätts. Examinationen ligger väl inbäddad i varje kurs. Examinationens utfall har sällan hanterats på lärosätetsnivå annat än i form av genomströmning eller poängproduktion. Jämfört med den standard och de riktlinjer som ESG (2005) anger för kvalitetssäkring av examinationen (Bilaga 2) framstår Sverige som ganska outvecklat inom det här området.

Implementeringen av det nya systemet med början 2011 kommer i vissa utbildningsmiljöer troligtvis att åstadkomma något som närmast kan liknas vid en pedagogisk kris när lärare och utbildningsansvariga på kort tid ska svara upp mot förväntningarna att redovisa hur väl examensmålen uppfylls. Om Bolognasamarbetets läroplansperspektiv - med läranderesultat som utgångspunkt både för lärandemål och examination - inte har integrerats i utbildningens pedagogiska kultur kommer lärare och utbildningsansvariga i självvärderingsarbetet att tvingas betrakta sin utbildningsverksamhet från ett relativt främmande perspektiv. En aktuell genomgång av kursplaner från studentkårerna vid Göteborgs universitet (GUS, 2010) stämmer till eftertanke: En stor andel av kursplanerna för det första årets programstudier är ännu mycket otydliga när det gäller hur lärandemål och examination beskrivs. När det nya kvalitetssystemet om drygt tre år har granskat läranderesultat från merparten av alla svenska examina på grund- och avancerad nivå kommer många att ha skaffat sig nya insikter både om

utbildningens förutsättningar och om de faktiska resultatens karaktär. Systemet är mycket dyrt – både den externa granskningen och de nu betydligt mer omfattande självvärderingarna bidrar till en hög kostnad. Systemet kommer under hela perioden att kräva stora arbetsinsatser från lärosätena. De ska bidra både med externa sakkunniga och med den arbetsinsats självvärderingen kommer att ta i anspråk. Här blir det viktigt att skilja mellan å ena sidan de *resultat* i form av omdömen av hur examensmålen uppfylls som kvalitetssystemet kommer att producera och å andra sidan de *effekter* som den omedelbara implementeringen av systemet kommer att åstadkomma i det pedagogiska arbetet. En förutsättning för att omdömen från en utvärdering ska respekteras är att både process och utfall uppfattas som trovärdiga (Patton, 1997; Dahler-Larsen, 1999). Kärnan i den akademiska kulturen kan beskrivas som att oavbrutet ställa nya frågor om hur relationen mellan kunskap och metod kan förstås. I kvalitetssystemet står stora värden på spel i form av examinationsrätter och prestige. Om utfallet av bedömningen kommer att uppfattas som mindre rättvisande eller dåligt underbyggt kommer det att vara metodikens trovärdighet som akademien kommer att fokusera. Om processen kommer att vara mycket resurskrävande samtidigt som trovärdigheten i bedömningen betvivlas kommer hela kvalitetssystemet att ifrågasättas av utbildningarna.

I kristalkulan

Samtidigt som detta skrivs, i slutet av januari 2011, påbörjas bedömargruppernas arbete i den första utvärderingsomgången. I den här rapporten har framväxten av kvalitetssystemets kärna – den del av metodiken som ska användas för att granska kvaliteten i läranderesultatet – analyserats och problematiserats. Bara det faktum att det nya nationella kvalitetssystemet ska fokusera utbildningens resultat innebär ett genomgripande perspektivskifte i svensk högre utbildning, som kommer att åstadkomma att olika förhållanden och villkor som länge präglat undervisningen kommer att belysas på ett nytt sätt. Samtidigt är det just dessa förhållanden och villkor som gör att den metodik som kvalitetssystemet ska bygga på blir mycket svårhanterlig. Nedan kommer jag rent hypotetiskt och en smula vågat att diskutera framtiden - några möjliga reaktioner på metodikens utformning och effekter av det nya kvalitetssystemet.

Bedömargrupporna kommer sammantaget att ställas inför ett stort och komplicerat uppdrag. För att de stora grupperna ska kunna genomföra detta på ett effektivt sätt behöver de ha fullgod information om kvalitetssystemets uppbyggnad och hur de ska arbeta tillsammans. Att inledningsvis utforma kriterierna kommer att ta tid och kräva ett stort engagemang. Den stora gruppen ska uppnå ett gemensamt resultat inom en begränsad tidsrymd. Om grupperna inte utvecklar en tillräckligt hög grad av gemensamt förtroende för systemet kommer diskussioner och ifrågasättanden snabbt att leda till att utvecklingen eventuellt kan stoppas upp eller försenas redan innan bedömningen har påbörjats. Om enbart en skenbar enighet uppnås kommer tillämpningen av de kriterier som tagits fram sannolikt att bli mindre konsekvent särskilt vid de individuella granskningarna av examensarbetena.

Beslutet i december 2010, att den konkreta metodiken ska utgå från examensmålen istället för från mer generella kvalitetsaspekter, innebar att utvärderingens förutsättningar förändrades. Kraven på självvärderingens omfattning ökade samtidigt som dess betydelse för det slutliga omdömet är osäker, eftersom bedömningen av examensarbetena fortfarande ska väga tyngre. De utbildningar som ingår i den första omgången har inte haft möjlighet att förbereda sig för detta, eftersom den nya inriktningen utvecklades så sent. Om det visar sig att utbildningarna finner det mycket svårt att utforma självvärderingar som de känner sig nöjda med, kommer den första självvärderingsperioden att innebära att stor, negativ uppmärksamhet kan riktas mot kvalitetssystemets utformning. Det kommer att vara väsentligt att Höskoleverket riktar särskilda informationsinsatser till utbildningarna i den första omgången för att öka deras förståelse för den uppgift de nu står inför.

Den resultatredovisning som utbildningen ska genomföra för varje examensmål utgör en stor utmaning. Samtidigt utformas HSV-direkt för att det underlag som varje lärosäte ska lämna in inte ska vara för omfattande. Upplysningar om förutsättningar och processer ska inte ta upp något utrymme. Men de finfördelade, svåråtkomliga och formmässigt varierande läranderesultaten kommer att kräva utrymme för att kunna redovisas på ett begripligt sätt. En fråga som väcks i anslutning till detta är då i vilken utsträckning det överhuvudtaget kommer att gå att redovisa, belägga eller för den delen kontrollera från vilka källor utbildningens uppgifter om kvaliteter i de faktiska läranderesultaten kommer. På vilket sätt ska Höskoleverket kunna avgöra trovärdigheten i de självvärderingar som lämnas in? Från vilka studentgrupper hämtas resultat? I frånvaro av gemensamma redovisningssystem och mer hållbara hänvisningar till allmänna handlingar och publicerade resultat - kommer det att vara mer eller mindre ofarligt att brett hämta in, snabbproducera, skönmåla eller rentav fabricera illustrativa läranderesultat?

Utfallet av den externa granskningen av det slumpmässiga urvalet examensarbeten kommer att ha en avgörande betydelse för hela omdömet om utbildningen. Den lärargrupp som har ett särskilt ansvar för examensarbeten som handledare eller examinators kommer genom detta att på olika sätt utsättas för press. När stora värden står på spel för utbildningen (som t.ex. lärosätets examensrätt) kan detta komma att innebära olika mer eller mindre konstruktiva strategier. En kan vara att punktvist utöka handledningen för att just den grupp examensarbeten som kan komma att ingå i urvalet ska bli bättre. En annan kan vara att skjuta upp eller undvika godkännande av "svaga" arbeten tills urvalet är genomfört. En tredje kan vara att dröja med eller till och med undvika att registrera vissa godkända arbeten så att de inte kommer med i urvalet. Den lista över godkända examensarbeten som ska läggas in i systemet som underlag för det slumpmässiga urvalet bör därför kontrolleras av Höskoleverket.

Om kvalitetssystemet kommer att användas för ytterligare en fyraårscykel och betydelsen av omdömet av examensarbetena inom det inte ändras, är det sannolikt att utbildningarna kommer att förändra både sina krav på och insatser för examensarbeten. Redan idag går en avsevärd del av resurserna inom ekonomiskt svaga utbildningsområden t.ex. inom humaniora och samhällsvetenskap till de kurser som examensarbetet ingår i. Det finns en del som talar för uppkomsten av tre tendenser: Den första är att kraven på godkänt kommer att öka, vilket i sin tur sannolikt kommer att minska genomströmningen. Samtidigt kommer handledarnas egna insatser för examensarbetets kvalitet att på olika sätt förstärkas. En utbildning kommer inte att vilja släppa ifrån sig ett problematiskt arbete på gränsen till vad som kan

accepteras. Handledare kommer i ökad utsträckning att bidra till att förbättra arbetet. En tredje tendens kan uppkomma på lite längre sikt: Examensarbeten har aldrig förut utarbetats - eller granskats - utifrån perspektivet att de ska uppfylla så många examensmål så väl som möjligt. Om utbildningarna i Högskoleverkets sammanställda granskning upptäcker att en viss typ av arbete i hög grad har medverkat till ett gott utfall i bedömningen samtidigt som andra inte har haft samma goda effekt, kan det medföra en ändrad inriktning på de krav som ställs på hela utformningen och genomförandet av examensarbeten. Det kan gå i riktning mot att arbeten i ökad utsträckning förväntas visa upp bredden i studenternas kunskaper och färdigheter och i mindre utsträckning t.ex. bör innefatta en mycket specialiserad forskningsuppgift.

Kvalitetssystemet är utformat för att genom metodiken successivt åstadkomma de övergripande omdömen om utbildningens måluppfyllelse som utgör slutbedömningen. Bedömargruppen ska också motivera omdömet, vilket sannolikt bör ske i anslutning till omdömet för respektive examensmål. Dessa kommentarer bör då primärt handla om måluppfyllelsens karaktär med eventuella tillägg av det som framkommit med hjälp av uppgifter om lärarkompetens, alumnsynpunkter och platsbesök. Några andra tolkningar, redovisningar eller förklaringar ska det inte att vara frågan om, eftersom det ska handla om en bedömning av resultaten. All övrig information om utbildningens mjuka insida som både bedömargruppen som helhet och de enskilda bedömarna kommer att skaffa sig såväl genom sin tillgång till hela det material som samlas in, genom sitt samarbete som genom jämförelser med utgångspunkt i de framväxande bedömningarnas innebörd, kommer att vara en avsevärd men samtidigt osynlig och kanske svårförutsägbar och svårhanterlig bieffekt av systemet. Eftersom bedömargrupperna är mycket stora och många bedömare är rekryterade även från de utbildningar som granskas uppstår ett rikt nätverk som skapar ett spänningsfält mellan bedömare och bedömda, som upprätthålls under en ganska lång tid. Ju större grupperna är desto större är problemen att hålla tätt. Det är sannolikt att problem eller konflikter vid tillämpningen av metodiken eller tecken på extrema utfall kommer att ge upphov till en spridning av informell information men kanske även av farhågor och rykten, som inte kommer att stanna inom bedömargruppen. Aldrig förut har så stora grupper av lärare haft tillgång till detaljerad information från alla andra utbildningsorter. Oavsett kvalitetssystemet framtida öde så kommer denna bieffekt som uppstår redan under bedömningsarbetet sannolikt att utgöra en väsentlig källa både för diskussioner av kvalitetssystemet och för pedagogisk påverkan av utbildningarna – på gott och ont.

Ett annat alternativ är att de stora bedömargrupperna får en mer hierarkisk arbetsorganisation där en mindre grupp (ordförande samt några ämnessakkunniga, arbetslivsföreträdare och studenter) får ett överordnat ansvar för sammanvägning och övergripande omdöme för alla utbildningar. Då den stora majoriteten av bedömargruppen består av de ämnessakkunniga som behövs för den externa granskningen av examensarbeten, kan man i det fallet tänka sig att många av dessa endast bidrar med sin granskning av 10-20 oidentifierade examensarbeten och inte ingår i bedömningens övriga aktiviteter. Om detta blir fallet kommer det bedömningsunderlag som redovisar måluppfyllelsen för hela urvalet examensarbeten för utbildningen vid ett visst lärosäte (rader av siffror från 0-3 för varje examensmål med eventuella kommentarer) att bli ett än mer isolerat och abstrakt underlag där den överordnade bedömargruppen endast kan utgå från en på förhand bestämd mall för hur sifferkombinationerna kan översättas i ett slutligt omdöme/examensmål för hela urvalet

examensarbeten. Det kan också uttryckas så att den rika och komplexa bild av examensarbetenas karaktär och variation som var och en av de sakkunniga skaffar sig genom läsningen av sin andel arbeten inte kan komma till användning i den övergripande bedömningen av utbildningen och att den därigenom isoleras som en individuell bieffekt av metodiken. En sådan ansvarsfördelning i bedömningsarbetet förstärker paradoxen att den granskning som ska ges störst betydelse för utfallet samtidigt utförs schematiskt och förflyttas till bedömningsmetodikens periferi.

Det stora betydelse granskningen av examensarbeten har för det omdöme utbildningen får - i kombination med att den inte avser arbetena som helhet - kommer sannolikt att innebära att många utbildningar själva starta egna bedömningar av sina examensarbeten, antingen med rent interna eller med externa granskningsinslag. Det nya kvalitetssystemet innebär i sig att mycket stora resurser avsätts för granskningen av examensarbeten inom detta. Men kunskapsupplyggnaden avseende examensarbetenas helhetskaraktär inom det nationella systemet utgör endast en bieffekt. Den kan inte kommuniceras till utbildningarna på ett användbart sätt t.ex. i utvecklingssyfte. Sannolikt kommer därför dubbla system för granskning av examensarbeten att byggas upp utan att dessa har något gemensamt resursutnyttjande eller bygger på synergier mellan systemen. Detta blir dubbelt så dyrt och väcker frågan om vilket av systemen som åstadkommer det mest värdefulla kunskapsunderlaget för en utveckling av kvaliteten i examensarbetena.

Högskoleverket har av olika formella skäl varit tvungen att lägga ribban för ett godkänt i systemet högt: Omdömet *Hög kvalitet* ska innebära att utbildningen har hög måluppfyllelse. Detta skärps ytterligare genom att valet av examensmålen som kriterier för kvaliteten rent logiskt kommer att innebära att utbildningen som helhet knappast kan få godkänt om omdömet för ett visst examensmål inte når hög måluppfyllelse. Men examensarbeten har aldrig tidigare använts för att redovisa utbildningens måluppfyllelse. Och med de svårigheter det innebär för utbildningarna att i självvärderingen på ett gott sätt för varje mål visa belägg för kvaliteten i studenternas faktiska läranderesultat, kan man kanske förutse att relativt många utbildningar - åtminstone i den första utvärderingsomgången – borde riskera att få underkänt. Detta kommer i sin tur att ge upphov till olika reaktioner och effekter både på kort och lång sikt. Några av dem ska hypotetiskt diskuteras här.

De allra flesta, från Högskoleverket och bedömargrupperna till SUHF och utbildningarna själva, önskar att utfallet från hela utvärderingen ska visa att kvaliteten genomgående är hög. Om det nu under bedömningen skulle visa sig att utbildningarna faktiskt inte lyckas redovisa kvaliteten i studenternas faktiska läranderesultat - så att de istället hänvisar till underlag som t.ex. visar att utbildningen tagit upp ett visst innehåll eller att vissa förmågor visserligen har bedömts, men utan att resultat från denna bedömning redovisas. Om detta kommer att vara ett genomgående drag i bedömningsunderlaget kommer bedömargrupperna sannolikt att vilja anpassa sin bedömning till underlagets karaktär och hellre fria än fälla. Det blir kanske en mycket mjuk tolkning av vilken evidens för måluppfyllelse som behövs. Indirekta tecken kommer att tolkas till utbildningens fördel. Detta skulle då leda till att inte så många utbildningar föll igenom och många skulle vara nöjda. Problemet blir då ett annat: Eftersom hela kvalitetssystemets ansats bygger på att bedömningen avser hur väl studenternas faktiska läranderesultat uppfyller examensmålen, så är det också det som det slutliga omdömet påstår sig ha granskat.

Det är kvaliteten i studenternas läranderesultat som ingår i de kriterier som utvecklas. Om utbildningarnas slutliga omdömen främst kommer att byggas på andra grunder betyder det att systemet i sig "ljuger" om vilken typ av bedömning som har utförts.

Om flera utbildningar underkänns kommer den omedelbara reaktionen från deras sida sannolikt att vara att ge sig på metodiken för kvalitetssystemet. Den är dyr, ny och oprövad och bjuder på åtskilliga, väl synliga angreppspunkter. Trots att hela systemet har designats med fullt stöd från departementet, SUHF och SFS är det Högskoleverket som har det slutliga ansvaret för hur det utformats. Vid kraftiga reaktioner från utbildningarna kommer lärosätenas ledningar att eventuellt byta ståndpunkt. Efter de senaste årens problem med de nationella utvärderingarna är Högskoleverket relativt sårbart. Om det har uppkommit ett dolt missnöje eller konflikter inom de stora bedömgrupperna finns det även en möjlighet att systemet i det läget också kommer att utsättas för kritik inifrån. Frågan är om det nya kvalitetssystemet kan överleva ett utfall som innebär att kvaliteten i många utbildningar ifrågasätts.

En kritik mot kvalitetssystemet kommer dock sannolikt inte att innebära att inriktningen på att utveckla en resultatbaserad utvärdering av svensk högre utbildning i grunden ifrågasätts. Den ligger invävd i det nuvarande perspektivet på en önskvärd samhällsutveckling och i konsekvenserna av det europeiska läroplanssystem som Bolognasamarbetet lett fram till. Den kan snarare komma att intensifieras: Ett relativt stort antal underkända utbildningar kommer även att rikta uppmärksamheten mot vilken kvalitet prov och bedömningar i svensk högre utbildning håller och på vilka sätt utvecklingen av studenternas kompetens och kvalifikationer följs upp och redovisas (Lindberg-Sand, 2011). Samtidigt har ansvaret för kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling mycket tydligt genom den ökade autonomin från den 1 januari 2011 placerats på lärosätetsnivå. Oavsett om kvalitetssystemet – i en ny och mer genomarbetad version - kommer att användas under nästa fyraårscykel kommer lärosätena – enskilt eller tillsammans - att behöva satsa avsevärda resurser på ett eget utvecklingsarbete med fokus på hur studenternas faktiska läranderesultat vid examen både kan prövas, utvecklas och redovisas utåt. Det finns dock flera sätt att öka en extern resultatkontroll som inte understödjer en god pedagogik och som kan försämra studenternas villkor för lärande – och till och med kvaliteten i deras läranderesultat. Hittills har läroplanssystemet och bedömningskulturen inom svensk högre utbildning i flera avseenden fungerat som ett skydd mot att behöva redovisa utåt hur studenternas läranderesultat bedöms. Utmaningen handlar om att på stort allvar ägna sig åt frågan hur både läroplanssystemet och bedömningskulturen kan "vändas om" och få stöd för en utveckling i en annan riktning - utan att de goda pedagogiska kvaliteterna som även inryms inom detta sätt att hantera undervisning och bedömning samtidigt äventyras.

6. Andra ansatser för en resultatbaserad kvalitetsmetodik

Någonstans i bakgrunden till den ursprungliga inspirationen att skapa en resultatbaserad kvalitetsmetodik fanns nog en uppfattning att det borde vara enklare att "bara" redovisa och granska resultat än att beskriva och analysera förutsättningar och processer⁴¹. Om det förhåller sig så beror emellertid på vilken karaktär de faktiska resultaten har, hur de brukar redovisas och användas för kvalitetsarbete inom utbildningen och vad som i nästa steg krävs för att samla in dem och göra begripliga och jämförbara sammanställningar av deras kvalitet för en extern granskning. Högskolans läroplanssystem – med en helt kursbunden examination som oftast innefattar stor frihet för utbildningarna att reglera prov, bedömning och betygssättning – ger upphov till läranderesultat som är finfördelade, mångformiga och svåråtkomliga. Betygssammanställningar har nästan inget värde för jämförelser. Med visst undantag för examensarbeten är resultaten mycket svåra att redovisa på ett rättvisande och begripligt sätt. En sådan redovisning kräver därför nästan mer dokumentation och förklaringar än en processredovisning. För utveckling av resultatbaserad metodik i svensk högre utbildning är detta ett huvudproblem, som det nya kvalitetssystemet inte beaktar. Fokuseringen av mål och måloppfyllelse har dolt frågan om de faktiska läranderesultatens karaktär. Frågan är då om det, mot bakgrund av hur prov och bedömning regleras och hanteras, överhuvudtaget är praktiskt möjligt att utveckla en resultatbaserad metodik för ett nationellt kvalitetssystem.

Med den karaktär läroplanssystemet och bedömningstraditionerna har är det sannolikt svårast att utveckla en metodik för *renodlad* resultatkontroll där olika utbildningar kan jämföras med varandra. För att avgränsade resultat från prov och bedömningar ska få en jämförbar och tillräcklig homogen karaktär behöver de produceras inom ett tillräckligt gemensamt "system". Något sådant finns inte inom svensk högre utbildning när det gäller prov, bedömningar eller betyg. Det som är gemensamt utgörs av poängsystemet, att det ska sättas kursbetyg (men med olika betygsskalor) och förekomsten av examensarbeten (men utformade på helt olika sätt) och att examensmålen ska vara uppfyllda (men som inte examineras). Det finns idag inget tillräckligt uniformt underlag att ta avstamp från för att kunna ta fram jämförbara, fristående redovisningar av kvaliteten i studenters läranderesultat. Om man då av politiska eller andra skäl anser att det är nödvändigt att utveckla en metodik för renodlad resultatkontroll på nationell nivå finns det i huvudsak två vägar att gå: Antingen reformerar man läroplanssystemet för att tillämpningen av det ska kunna åstadkomma mer uniforma underlag (t.ex. samma betygsskala för alla kurser) eller så får man utveckla fristående tester och bedömningar för att pröva studenternas läranderesultat utanför utbildningens eget bedömningssystem⁴². Sådana tester utvecklas t.ex. inom AHELO-projektet. Det finns även andra internationella exempel på olika typer av tester t.ex. för generella kompetenser⁴³. Sådana prov kan dock knappast komma att pröva helheten i den kompetens utbildningen ska utveckla. Det första alternativet – ett mer uniformt läroplanssystem -

⁴¹ En relativt tidig rapport från Högskoleverket som behandlade frågan om inte resultat borde ingå i kvalitetssystemet hade t.ex. titeln *Enklare och nyttigare* (Nilsson, 2003).

⁴² Det förekommer även utvecklingsarbete mellan utbildningar för att skapa gemensamma prov inom viktiga kunskapsområden t.ex. inom sjuksköterskeprogrammet, som då kan utgöra en bättre grund för jämförelser.

⁴³ I USA finns olika testsystem utvecklade som MAPP, CAAP eller CLA (Benjamin & Chun, 2009).

strider mot innebörden i de nyligen tagna besluten kring autonomipropositionen och den lagstiftning som trädde i kraft 1 januari 2011. Enligt den ska det övergripande ansvaret både för utbildningens utformning och kvalitet ligga på lärosätetsnivå. En enkel, renodlad resultatkontroll på nationell nivå som avser kvaliteten i studenternas faktiska läranderesultat ligger därför inte inom nära räckhåll. De svårigheter som har kantat utvecklingen av det nya kvalitetssystemet, de kostnader det kommer att medföra och de paradoxer som kännetecknar dess metodik utgör indikatorer på detta förhållande.

Bedömer man det ändå som mycket angeläget att utveckla en resultatbaserad metodik på nationell nivå behöver den byggas upp så att de komplexa läranderesultat som redovisas kan förstås mot sin unika bakgrund. Det blir alltså inte frågan om en renodlad resultatkontroll utan innebär att även en redovisning av läranderesultat som primärt ska användas i kontrollsyfte - med de förutsättningar som gäller inom svensk högre utbildning - behöver tolkas mot bakgrund av förutsättningar och processer för att kunna göras begripliga för externa granskare. Detta är nödvändigt för att de bedömningar som utförs ska vila på ett tillräckligt säkert underlag. Och detta resonemang bör då i princip gälla både för de resultat som kommer till uttryck i examensarbeten och i andra former av prov och bedömningar.

Examensarbeten utgör viktiga utbildningsresultat. Den ursprungliga idén från Nilsson (2009) att använda examensarbeten för en direkt kvalitetssäkring av utbildningen transformerades i flera olika steg till den konkreta tillvägagångssätt som nu implementeras i kvalitetssystemet. Min kritik mot denna metodik är att den inte respekterar examensarbetets karaktär av att vara ett omfattande prov av projektkaraktär som inte kan tolkas enbart som uttryck för studenternas läranderesultat utan även bör ses som ett uttryck för kvaliteter hos utbildningen. Att en ensam granskare direkt översätter vissa aspekter av oidentifierade arbeten till omdömen i siffror för graden av måluppfyllelse för enstaka utvalda mål snedvrider bedömningen. Den väsentliga nivån för bedömning utgörs av *utbildningen*, d.v.s. på vilket sätt hela urvalet examensarbeten visar komplexa uttryck såväl för kvaliteter i studenternas läranderesultat som för kvaliteter i studiemiljön. I den metodik som nu ska tillämpas återstår enbart en hög siffror med kommentarer som avser grad av måluppfyllelse för ett urval examensmål. En alternativ metodik för extern granskning av examensarbeten bör bygga på att skapa en helhetsbild av kvaliteten i utbildningens examensarbeten genom att gruppera dem efter lärosäte och låta en mindre grupp bedömare läsa alla arbeten från samma lärosäte⁴⁴. Dessa bedömningar ska då först avse kvaliteten i varje examensarbete som en helhet och i relation till den kursplan och de kriterier som gäller lokalt. Varje arbete bör granskas av två ur bedömargruppen. Sedan ska gruppen efter en gemensam diskussion av karaktären i hela urvalet göra en sammanvägning som då gäller kvaliteter i *utbildningen*⁴⁵. Eftersom utbildningen kommer att veta vilka examensarbeten som ingår i urvalet kan man tänka sig att de

⁴⁴ I den metodik som ska användas kommer den som granskar ett *examensarbete* inte att veta vilket lärosäte det kommer ifrån. Det har setts som angeläget för att undvika *bias* när det gäller denna bedömning. Men för bedömning av självvärdering eller vid platsbesök kan detta självklart inte upprätthållas. Man förlorar dock åtskilligt i bedömningskvalitet genom att inte skapa ett komplext och kollektivt hanterat underlag på lärosätetsnivå när det gäller granskningen av examensarbeten.

⁴⁵ I den metodik som ska användas hanteras urvalet examensarbeten endast som ett uttryck för de enskilda studenternas läranderesultat. Inga faktorer som avser förhållande inom utbildningen som har medverkat till arbetenas kvalitet räknas med bedömningen.

externa granskarna också fick tillgång till utbildningens egna kommentarer om kvaliteten i dessa arbeten. Man kan också tänka sig att bedömargruppen fick tillgång till utbildningarnas egna utvärderingar av sina examensarbeten om sådana finns. Man skulle kunna uttrycka det på det här viset: Om man anser att bedömningen av examensarbetena ska väga mycket tungt i det samlade omdömet av utbildningens kvalitet är det den bedömargrupp som läser och diskuterar examensarbetena som gör det viktigaste "platsbesöket" när de tillsammans hanterar denna bedömning.

Nilsson (2009) ville mer eller mindre jämställa resultaten från en extern granskning av ett urval examensarbeten med utbildningens hela resultat. Detta låter sig dock inte göra med tanke både på examensmålens bredd när de gäller de kunskaper och färdigheter som utbildningen ska leda fram till och på den lokala variation när det gäller arbetenas inriktning och uppläggning som helt avgörs inom lärosätet. Detta innebär att om man vill utveckla en metodik som innebär att resultat från hela utbildningen ska kunna granskas måste den innefatta underlag från andra prov och bedömningar. Min kritik mot den metodik som nu utvecklats är att den utgår från ett top-down perspektiv där de faktiska läranderesultatens karaktär måste fragmenteras för att i självvärderingen kunna återges som en typ av "måluppfyllelse" som examinationen inte varit utformad för att pröva. Olika prov och bedömningar har ju utformats och kombinerats för att pröva kursmålen. Om man vill utforma en metodik som ska utgå från hur studenternas faktiska läranderesultat kommer till uttryck inom olika utbildningar behöver den bygga på dels på utbildningen kursstruktur, dels på vilka typer av prov och bedömningar som använts och vilken kvalitet den kunskapsbedömningen håller. Det sistnämnda kan inte tas för givet.

Riksrevisionsverket redovisade 2008 en rapport som innefattade en metodik för bedömning av kvalitet i högre utbildning (RiR 2008:19): *Hög kvalitet i högre utbildning?* Metodiken baserades på kursen som enhet. Man samlade in bedömningar av utbildningens kvalitet från studenter, lärare och externa ämnesexperter. De senare analyserade kvaliteten i examinationen, men tog också del av annan kursdokumentation. Underlaget var avidentifierat vad gäller lärosäte. Metoden var väl utarbetad med stöd av vetenskaplig pedagogisk expertis och medgav jämförelser både inom och mellan utbildningar. De utvalda kvalitetsaspekterna bedömdes av var och en av de tre grupperna. Studien innehöll således inga redovisningar av studenternas resultat. Däremot innefattades en bedömning av examinationens kvalitet som en viktig komponent i resultatet. Granskningen visade stora variationer mellan olika kurser även inom samma ämnesområde när det gällde examinationen. Det får ses som närmast omöjligt att trovärdigt redovisa studenternas faktiska läranderesultat utan att samtidigt kunna hänvisa till på vilket sätt - och med vilken kvalitet - dessa resultat har tagits fram genom de prov och bedömningar som anordnats.

Det är oftast kursens lärare som utformar och genomför proven och som bedömer och betygssätter studenternas läranderesultat. Den enda gemensamma redovisning av läranderesultat som finns tillgänglig är studiedokumentationen av avklarade högskolepoäng per kurs samt kursbetyget. I vilken utsträckning bedömningen ger upphov till material som dokumenteras och arkiveras kan skilja sig

mellan kurser, utbildningar och lärosäten⁴⁶. Offentlighetsprincipen har ofta medfört att värdefulla kvalitativa underlag som ger uttryck för studenternas faktiska läranderesultat inte sparas systematiskt. Från dessa prov går det därför inte att i efterhand rekonstruera eller undersöka kvaliteten i läranderesultaten vare sig i forsknings- eller kvalitetssyfte. Examensarbetet utgör här ett undantag. Det är dessutom ganska ovanligt att examinator eller lärare efter kursens slut sammanställer och redovisar de läranderesultat studenterna åstadkommit, men det förekommer. En slutsats av detta är att det kanske till och med kan vara en omöjlig uppgift för utbildningen att i efterhand bygga upp en välgrundad redogörelse för kvaliteten i studenternas faktiska läranderesultat. Det man något enklare skulle kunna redovisa utgörs då av motsvarande material som det Riksrevisionen granskade – på vilket sätt prov och bedömningar utformats för olika kurser. Det skulle då översiktligt kunna visa vilka läranderesultat som prövats i examinationen. Men t.ex. en självvärdering som innehåller denna typ av underlag kan då inte jämföras med det resultat en granskning av examensarbeten ger upphov till, eftersom *kvaliteten* i de resultat som studenterna åstadkommer vid andra prov och bedömningar inte skulle ingå. Samtidigt skulle en gemensam och kvalificerad granskning av examinationens kvalitet sannolikt kunna utgöra en viktig drivkraft för pedagogiskt utvecklingsarbete. Den skulle också rikta fokus mot det faktum att universitet och högskolor i liten uträkning har byggt upp pedagogisk specialkompetens inom området prov och bedömning på lärosätes- eller programnivå. En sådant expertkunnande har inte uppfattats som värdefullt eller nödvändigt så länge examinationen och dess resultat helt hanterades och redovisades på kursnivå. En nationellt kvalitetssystem i vilket examinationens kvalitet skulle granskas ur ett övergripande utbildningsperspektiv skulle sannolikt stöta på problem vid rekrytering av sakkunniga med lämplig kompetens för ett sådant uppdrag.

Efter Högskolereformen 2007 har svensk högre utbildning ett nationellt läroplanssystem som i realiteten är en blandning mellan ett läroplanssystem av äldre typ (innehålls- och undervisningsbaserat) och ett nytt system baserat på läranderesultat. Examinationen har en framträdande funktion ett resultatbaserat läroplanssystem. Men i svensk högre utbildning styrs, regleras och hanteras prov och bedömningar fortfarande inom ramen för ett äldre perspektiv där examinationen haft en relativt underordnad roll och bedömningskulturen inte lyft fram studenternas läranderesultat. Bytet av läroplanssystem innebär ett genomgripande pedagogisk utvecklingsarbete, som enbart påbörjades när alla kursplaner fick mål i form av förväntade läranderesultat. Reformen genomfördes snabbt och åtskilliga utbildningsansvariga vittnar om att man inte hunnit arbeta igenom konsekvenserna av den nya typen av mål för bedömning och betygssättning. Men det är det nya läroplanssystemets karaktär som idag skapar idealet för hur kvaliteten i läranderesultat ska kunna redovisas och kontrolleras. Det nya nationella kvalitetssystemet ser ut att bygga på föreställningen att ett resultatbaserat läroplanssystem redan är implementerat. Det hade varit önskvärt med en alternativ ansats som i högre grad hade kunnat ta hänsyn till den svenska högskolans decentraliserade läroplanssystem och undervisningsintegrerade bedömningskultur.

⁴⁶ I ett nyligen avslutat projekt vid Lunds universitet: *Metodutveckling för kvalitetsarbete i examinationen* (Lunds universitet, 2010, Dnr LS 2009/804) redovisade flera fakultetsrepresentanter stor tveksamhet till ökade krav på att dokumentera och sammanställa studenters läranderesultat från varje kurs.

Referenser

- Benjamin, R. Chun, M. (2009) (ed.). *Returning to learning in an age of assessment. Introducing the rational of the Collegiate Learning Assessment*. Unpublished monograph. 18th August.
www.collegiateassessment.org Nedladdat 2011-02-08.
- Bergan, S. (2007). *Qualifications – Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brandell, L. Kim, L. (2010a). *Spelet om kvalitetsgranskning på högskoleområdet – Ett drama i många akter*. 12 mars. Från: www.lilahe.com/kvalitet2010.pdf
- Brandell, L. Kim, L. (2010b). *Högskolornas och universitetens nya kvalitetssystem i ett nordiskt perspektiv*. 6 augusti.
- Dahl, B. Lien, E. & Lindberg-Sand, Å. (2009). Conformity or confusion? Changing higher education grading scales as a part of the Bologna Process: the cases of Denmark, Norway and Sweden. *Learning and Teaching in the Social Sciences*. 2(1) 39-79.
- Dahler-Larsen, P. (1999). *Den Rituelle Reflektion - om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- EQF-LLL, (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: European Communities. Office for the Official Publications of the European Communities.
- ESG (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area*. Helsinki, Finland: ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. York: The Higher Education Academy. September 2010.
- GUS (2010). *Lärandemål och examinationsform – en granskning av kursplaner på utbildningsprogrammen vid Göteborgs universitet*. Göteborgs Universitets Studentkårer.
- Härnqvist, K. (1999). *En akademisk fråga – en ESO-rapport om ranking av C-uppsatser*. Regeringskansliet, Finansdepartementet: Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Ds 1999:65.
- Högskoleverket (2008:36R). *Rättssäker examination*. Andra omarbetade upplagan.
- Högskoleverket (2009:24R). *Kvalitetsutvärdering för lärande*.
- Högskoleverket (2010:22R). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014*.
- Lindberg-Sand, Å. Askling, B. (1991). *Examinationen som kvalitetskontroll i högskolan*. SOU 1991:44. Rapport utarbetad på uppdrag av Högskoleutredningen.
- Lindberg-Sand, Å. (2003). *Kompetensbedömning eller prestationskontroll? Examination som praktiserad kunskapssyn..* Lund: Lunds universitet, Rapport från Utvärderingsenheten nr 2003:222.
- Lindberg-Sand, Å. (2008). *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lunds universitet: CED.
- Lindberg-Sand, Å. (2011). *Pröva proven? Utmaningar för kvalitetssäkring av studenters läranderesultat i svensk högre utbildning*. Lunds universitet: Rapport 2011:xx. (I manus – under tryckning).
- Lunds universitet (2010). *Slutrapport: Metodutveckling för kvalitetsarbete i examinationen*. 2010-12-01, Dnr LS 2009/804.
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (2010). *Återrapportering av regeringsuppdrag 2010. Förslag till ett svenskt kvalifikationsramverk*. 4 oktober. Dnr YH 2010/YH 2042. Nedladdat 17/10:
<http://www.eqfinfo.se/aktuellt/yh-myndighetens-forslag-till-ett-svenskt-kvalifikationsramverk>
- Nilsson, K-A. (2003). *Enklare och nyttigare. Om metodiken för ämnes- och programutvärderingar*.

- Högskoleverket: Rapport 2003:17 R.
- Nilsson, K-A. (2009). *Direkt kvalitetssäkring. Bedömning av utbildningens resultat och relevans*. Lunds universitet: Rapport från Utvärderingsenheten nr 2009:255.
- OECD (2010). *AHELO - Assessing Higher Education Learning Outcomes*:
http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html#What_is_ahelo_
(Nedladdat 17 oktober 2010)
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation - The New Century Text*. 3rd ed. London: Sage Publications.
- QF-EHEA, (2005). *A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area*. Bologna Working Group for Qualification Frameworks. Copenhagen: The Ministry of Science.
www.vtu.dk.
- Riksrevisionen (2008). *Hög kvalitet i högre utbildning?* Stockholm: Riksdagstryck. RiR 2008:19.
- Regeringens proposition 2009/10:139. *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*.
- Regeringsbeslut 2010-07-08, nr II:1, bilaga. Utbildningsdepartementet. *Riktlinjer för uppdrag om kvalitetsutvärdering av utbildning på grundnivå och avancerad nivå*.
- SUHF (2008). *Kvalitet och kvalitetssäkring i utbildningen*. Lägesrapport. SUHF:s expertgrupp i kvalitetsfrågor.
- Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. Socrates – Tempus.
- Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

De europeiska kvalifikationsramverken Grundnivå/kandidatnivå - First cycle qualifications -	
QF-EHEA: <i>Qualifications that signify the completion of the first cycle are awarded to students who:</i>	EQF-LLL: <i>Learning outcomes relevant to Level 6 are:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge at the forefront of their field of study; 	<ul style="list-style-type: none"> ● advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles;
<ul style="list-style-type: none"> ● can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems in their field of study; 	<ul style="list-style-type: none"> ● advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study;
<ul style="list-style-type: none"> ● have the ability to gather and interpret relevant data (usually in their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; 	<ul style="list-style-type: none"> ● manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts,
<ul style="list-style-type: none"> ● can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences; 	<ul style="list-style-type: none"> ● take responsibility for managing professional development of individuals and groups.
<ul style="list-style-type: none"> ● have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy. 	

Avancerad nivå/master - Second cycle qualifications	
QF-EHEA: <i>Qualifications that signify the completion of the second cycle are awarded to students who:</i>	EQF-LLL: <i>Learning outcomes relevant to Level 7 are:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; 	<ul style="list-style-type: none"> ● highly specialised knowledge; some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research, critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields;
<ul style="list-style-type: none"> ● can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; 	<ul style="list-style-type: none"> ● specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields;
<ul style="list-style-type: none"> ● have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements; 	<ul style="list-style-type: none"> ● manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches
<ul style="list-style-type: none"> ● can communicate their conclusions, and knowledge and rationale underlying these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously; 	<ul style="list-style-type: none"> ● take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams.
<ul style="list-style-type: none"> ● have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous. 	

Utdrag ur:

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

1.3 Assessment of students

Standard:

Students should be assessed using published criteria, regulations and procedures which are applied consistently.

Guidelines:

The assessment of students is one of the most important elements of higher education. The outcomes of assessment have a profound effect on students' future careers. It is therefore important that assessment is carried out professionally at all times and takes into account the extensive knowledge which exists about testing and examination processes. Assessment also provides valuable information for institutions about the effectiveness of teaching and learners' support.

Student assessment procedures are expected to:

- be designed to measure the achievement of the intended learning outcomes and other programme objectives;
- be appropriate for their purpose, whether diagnostic, formative or summative;
- have clear and published criteria for marking;
- be undertaken by people who understand the role of assessment in the progression of students towards the achievement of the knowledge and skills associated with their intended qualification;
- where possible, not rely on the judgements of single examiners;
- take account of all the possible consequences of examination regulations;
- have clear regulations covering student absence, illness and other mitigating circumstances;
- ensure that assessments are conducted securely in accordance with the institution's stated procedures;
- be subject to administrative verification checks to ensure the accuracy of the procedures.

In addition, students should be clearly informed about the assessment strategy being used for their programme, what examinations or other assessment methods they will be subject to, what will be expected of them, and the criteria that will be applied to the assessment of their performance.

(ESG, 2005, s. 16-17)