

Kvalitet- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor

Föredrag vid en konferens
i Uppsala 9-10 januari 1997

**Kvalitet- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor –
Föredrag vid en konferens i Uppsala 9–10 januari 1997**

Producerad av Högskoleverket i maj 1997

Högskoleverkets skriftserie 1997:4 S

ISSN 1400-9498

ISRN HSV-SS--97/4--SE

Innehåll: Avdelningen för utvärdering och kvalitetsarbete

Form: Informationsavdelningens grafiska ateljé

Tryck: AB PP Print

Innehållsförteckning

Inledning	5
Om kvalitet – <i>universitetskansler Stig Hagström</i>	7
Traditional and Modern Concepts of Institutional Quality – <i>professor Tony Becher</i>	16
Comments on ‘Traditional and Modern Concepts of Institutional Quality’ – <i>professor Berit Askling</i>	33
Introduction	33
Strategies for improving teaching	34
From elite to mass education	35
The Swedish quality programmes	38
Conclusions	38
Utvärdering och uppföljning i kvalitets- och förbättringsarbete – <i>professor Urban Dahllöf</i>	40
Några huvuddrag och reflexioner	40
Inledning	40
Utvärdering – termens och företeelsens rötter	41
Tidiga svenska utvärderingar på högskolenivå	42
Meningslösa medelvärden	43
Villkor för meningsfulla resultatbedömningar och rekommendationer	44
Rekryteringsproblem och mobilisering av utbildningsreserver	45
Genomströmningsproblem och återkommande utbildning	46
Helhetssyn	48
Lärlämplighet	49
Några specifika slutsatser om utvärderingar	50
Två stora problem	52
Referenser	55
Kvalitet i högskolans grundutbildning – <i>docent Bertil Rolf</i>	59
Professionell kvalitet genom kompetens	59
Två exempel	59
Tillämpad vetenskap som högskolans kunskapsmodell	60
Den tillämpade vetenskapens brister	64
Bortom tillämpad vetenskap	66
Kompetens som förmåga till institutionellt lärande	68

Vad är kvalitet?	70
Industriellt kvalitetstänkande	73
Professionella kvalitetssystem – några särdrag	77
Kvalitetsproblem – kompetens på en nivå, know how på en annan	78
Kompetens och kvalitet – Problem och möjligheter	80
Kvalitet som ett professionellt djupt problem	83
Referenser	85

Inledning

En viktig nationell konferens om kvalitets- och förbättringsarbete anordnades i Uppsala den 9–10 januari 1997 av Högskoleverket i samverkan med Uppsala universitet. Avsikten var att sprida kännedom om de många olika intressanta projekt som genomförs vid landets universitet och högskolor. Olika modeller och metoder för kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling har prövats; resultat och erfarenheter har spridits huvudsakligen inom det egna lärosätet. Nu gavs för första gången en möjlighet för engagerade lärare, forskare, studenter och administratörer att i ett större gemensamt sammanhang diskutera olika aspekter av kvalitetsarbete.

Det stora deltagarantalet, över 500 personer, och det stora antalet bidrag visar vilket behov denna konferens fyllde. Sammanlagt presenterades nästan 80 föredrag under sju olika teman: utvärdering och uppföljning; förnyelse av undervisningsformer; examination som kvalitetssäkring; studenternas roll och inflytande; kompetensutveckling och rekrytering av lärare och annan personal; samverkan med intressenter; ledningsfrågor och styrsystem. De flesta av seminarieföredragen har redan gjorts tillgängliga på Högskoleverkets hemsidor på Internet (<http://www.hsv.se>). I föreliggande volym presenteras de fyra plenarföredragen, vilka behandlade väsentliga aspekter av kvalitetsarbete och bedömningar av detta.

Universitetskansler Stig Hagström inledde genom att presentera sina tankar kring utgångspunkterna för de nationella kvalitetsbedömningar som Högskoleverket genomför.

Professor Tony Becher från Sussex University redogjorde för de brittiska och internationella utgångspunkterna för kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling vid sitt universitet.

Professor Berit Askling från Linköpings universitet kommenterade Tony Bechers inlägg och satte in hans idéer i ett svenskt sammanhang.

Professor Urban Dahllöf från Uppsala universitet gav en tänkvärd exposé över hur utvärdering och uppföljning av verksamheten vid universitet och högskolor utvecklats under de senaste sextio åren i Sverige.

Docent Bertil Rolf från Lunds universitet avslutade de båda fullspäckade dagarna genom att plädera för vikten av den professionella kultur och kompetens som krävs för att upprätthålla kvaliteten inom den svenska högre utbildningen.

Konferensen hade inte gått att genomföra utan den goda samverkan mellan de båda organisatörerna. Jag vill tacka Uppsala universitet samt Uppsala studentkår för detta samarbete, och ser samtidigt fram emot nästa konferens som planeras äga rum i Luleå i juni 1998.

Stockholm i maj 1997

Agneta Bladh
generaldirektör

Om kvalitet

*Professor Stig Hagström
universitetskansler*

Ärade kvalitetskollegor!

Det är en glädje för mig att få hälsa er välkomna till denna konferens om kvalitet och förbättringsarbete i högre utbildning. Det är också en speciell glädje för mig att som medarrangör och värd få ha mitt eget Alma Mater.

Den titel som jag har fått förelagd, "Om kvalitet", är bred och allmän. Eftersom det är mina goda medarbetare som har gett den, så tyder det på att de vid det här laget vet att det hjälper föga att försöka stänga inne mig med en snävare titel. Jag brukar definiera akademisk frihet som rättigheten att alltid få tala om det som jag tycker är intressant. Och jag tycker fortfarande att frågan om kvalitet i högre utbildning och akademisk verksamhet är mycket aktuell och mycket viktig. Kanske att det är forskarsjälen i mig som gör sig påmind eftersom det intressantaste i forskning inte alltid är svaren som man kommer fram till utan de nya frågor som dyker upp och i våra diskussioner om kvalitet skapas fler frågor än svar. Det är inte slutexamen som är det intressanta och viktiga i utbildningen utan det är vägen dit.

Formuleringen "Kvalitet är inte en destination utan en resa" har jag ofta använt för att beskriva att kvalitet handlar om en dynamisk, föränderlig process. Det är upplevelser under den resan som gör den värd att göra.

När jag funderade på vad jag skulle kunna säga av värde idag så tog jag det som en ursäkt att ta en tur ut på webben som det nu heter på cyberspacejargong. Jag började med att söka på ordet 'quality'. Och mycket riktigt, inom några få sekunder hade jag en miljon träffar. Jag insåg det omöjliga i att finna något av värde i all denna bråte. Men än värre var att första träffen hade titeln 'Quality of sleep' och det verkade inte så klokt att diskutera detta och eventuellt frammana detta tillstånd just nu. Så jag begränsade mig något i mitt sökande och sökte på 'University Quality' och då blev det mer rimligt med ungefär lika många träffar som antalet konferensdeltagare, omkring 500.

Som de flesta forskare som upptäcker att de har blivit citerade så upplevde jag naturligtvis en viss tillfredsställelse när andra titeln hette 'Quality in Higher Education' by Stig Hagstrom, The University Chancellor, Sweden, abstracted by Bjorn Klinge and John Scott, som det stod på bildskärmen. Enligt referatet hade jag förklarat att syftet med det refererade anförandet 'was not so much to tell the delegates about quality but rather to create a discussion'. Och det gäller även idag. Det kanske viktigaste resultatet som har kommit fram med kvalitetsarbetet är att vi har fått till stånd en diskussion om kvalitet, både inom och utanför den akademiska världen.

Vidare deklarerade jag, enligt referatet, att

'Quality is the Answer, but what is the Question?'

Men då hade rapportörerna hoppat över min historia som var inledningen till denna deklARATION så lät mig berätta den här.

På en av New Yorks tunnelbanor hade någon skrivit: 'The answer is love.' Varefter någon hade fortsatt med 'The answer is peace'. Efter ytterligare några förslag hade någon skrivit: 'And what is the question?'

Det kanske är en bra fråga om kvalitet: 'Quality is the Answer but what is the Question?'. Vad är det för fråga som allt detta tal om, allt detta arbete på kvalitet i högre utbildning, försöker att besvara?

Kvalitetsfrågor inom svensk högre utbildning

Låt mig ta detta tillfälle i akt och göra några personliga reflektioner över de snart fyra och ett halvt år som jag har arbetat med kvalitet och kvalitetsfrågor inom svensk högre utbildning. Frågan om kvalitet i högre utbildning har naturligtvis alltid varit aktuell om dock inte i så explicit form som idag.

Jag kan inte påminna mig att vi under min tid i Uppsala diskuterade kvalitetsfrågor. Men givetvis fanns det en kultur som i sig innehöll mycket av kvalitetsdrivande element. Jag erinrar mig en episod från min tid som doktorand vid Fysiska institutionen då vi hade en av många berömda fysiker på besök. Jag fick uppdraget att visa honom runt och förklara vad det var som jag höll på med. När jag hade gjort det frågade jag: 'And what have you been doing?' 'I invented the radar', kom svaret.

Kvalitetsfrågan blev speciellt akut och aktuell i den övergång av akademisk utbildning från minoritetsutbildning till massutbildning som vi nu upplever. Den enkla frågan som ofta ställs, ibland snarast som ett påstående, 'Hur skall vi kunna hålla kvaliteten i utbildningen om snart hälften av en årskull går till högre utbildning'. När jag började vid Uppsala universitet var det några få procent av den årskullen som fortsatte med högre utbildning.

Kvalitetsdiskussionen som vi upplever den idag hade dock inte sin början i akademiska sammanhang. Snarare är det den akademiska världen som ligger efter då det gäller den allmänna trenden i samhället och framförallt i näringslivet.

För att återgå till referatet på web-sidan så hade jag vidare sagt: 'we should distinguish between *efficiency*– doing things right, 'göra saker på ett rätt sätt' and *effectiveness*– doing the right things, 'göra de rätta sakerna'.

Den första uppgiften är kanske den lättare och också lättare att konstatera och kontrollera. Det är betydligt svårare att med dagens stora förändringar avgöra vad som är de rätta sakerna att göra.

Jag tror att det finns flera orsaker till att kvalitetsdiskussionen har fått den uppmärksamhet och den intensitet som den har idag. Den mest grundläggande tror jag är den transformering som vi upplever i övergången från det gamla industrisamhället till ett nytt samhälle som en del vill kalla kunskapssamhället. Eller kanske en bättre beskrivning än att tala om en transformering är att beskriva förändringen som en fokusering på dimensionen kunskapssamhälle eftersom vi inte lämnar industrisamhället med dess inriktning på en effektiv varuproduktion. Och kunskapssamhället har naturligtvis alltid funnits som en del av samhället.

En viktig del av denna förändring är en övergång från ett starkt centralistiskt, hierarkiskt, homogent samhälle till ett decentraliserat, diversifierat samhälle. Det som ibland kallas övergången från ett pyramidalt samhälle till ett nätverkssamhälle. Denna förändring ser vi inom många områden av samhället, inom industri och näringsliv, inom offentlig förvaltning, inom den politiska världen, lokalt och globalt. Beslut och ansvar flyttas allt längre ut i organisationen och ofta mycket snabbt ner på individnivå.

Frågan är hur vi skall kunna påverka ett decentraliserat system så att vi får en önskvärd utveckling utan att kunna förlita oss på traditionella centrala styr- och kontrollmekanismer. Det kan vara instruktivt att jämföra de två senaste stora högskolereformerna. Den från 1977 präglas starkt av industrisamhällets organisation och värderingar med dess detaljstyrning och centralreglering.

1993 års högskolereform har en annan utgångspunkt och en annan grundvärdering. Den grundläggande frågan är hur vi skall skapa och påverka ett dynamiskt system för högre utbildning som inte bara kan hänga med i den allmänna samhällsförändringen utan vara en motor och pådrivande kraft för en nödvändig och önskvärd samhällsutveckling. Hur skall vi kunna skapa ett system för både *efficiency* – att göra saker på ett rätt sätt – och *effectiveness* – att göra de rätta sakerna? Och nu mer och mer uppenbart med minskade resurser som rektor Strömholm mycket riktigt påpekade i sitt välkomstbrev.

This is the Question. Quality is the Answer.

Vad är kvalitet?

Vad är då kvalitet? Detta är en fråga som jag ofta får och som många har en åsikt om. En del tycker att det mest handlar om konsultjargong eller en övergående fluga. För andra kan det vara den pådrivande kraften, den kultur, som tillåter både en diversifiering och en sammanhållning. Den som gör att även i ett starkt decentraliserat och diversifierat system kan vi uppnå mål som bara kan uppnås genom gemensamma ansträngningar.

Kvalitet är ett mångtydigt begrepp som har gått genom många förskjutningar i dess betydelse och innebörd. Och jag skall också avhålla mig från några försök att definiera kvalitet. Låt mig bara som exempel ta en annons från senaste numret av SULF-tidningen där man också visar att man kan tjäna pengar på kvalitet. I ett upprop om 'Call for papers' som det står i denna helsvenska annons från några organisationer på Västkusten utlyser man en belöning på 300 000 kronor för de bästa bidragen till Kvalitet 97. Bidragen kan handla om

- förnyelse och kvalitetsutveckling
- lärande organisationer
- nya verksamhetsformer
- bättre och billigare service genom IT
- kund- och processorientering

- ekonomi och effektivitet
- styrning och organisation
- demokrati, ledarskap och etik
- samarbete över gränserna
- upphandling, konkurrens, marknadsorientering
- sociala frågor och segregation
- internationella erfarenheter

Det kan kanske vara svårt att finna något som inte skulle kunna inrymmas inom kvalitetsbegreppet.

Kvalitet och högre utbildning i Sverige

Hur skall vi handskas med kvalitetsbegreppet inom den högre utbildningen? Det stora deltagandet i denna konferens är ju ett tydligt tecken på att det inte är ett övergående modeord. För min del har det varit av avgörande betydelse att försöka definiera vad universitet och högskolor är. Min grundsyn på dem och det som är grunden för vårt kvalitetsarbete är:

- att universitet och högskolor är autonoma, dvs självständiga organisationer oberoende av vem som är 'ägaren'.
- att de är professionella organisationer. Det som karakteriserar en god professionell organisation är att det finns en gemensam inre kultur som verkar kvalitetsdrivande. En strävan att ständigt bli bättre. Men det finns inte någon utanför organisationen som talar om hur det skall vara.
- att de är självreglerande organisationer. De har system som ständigt ger styrsignaler om rätt färdriktning vilket förutsätter att målet är väl definierat samt att det finns mekanismer för att korrigera färdriktning och rätta till felaktigheter.

Det är det enskilda lärosätet som har ansvar för kvaliteten i sin verksamhet och därmed också att klart och explicit ge sin definition av kvalitet. Detta är det viktigaste budskap som jag vill framföra. Det är det egna lärosätet och ingen annan som har ansvaret för kvaliteten i sin verksamhet. Men detta fordrar i sin tur att kvalitet och kvalitetsbegrepp görs explicita både för medarbetare i organisationen och intressenter utanför organisationen.

Detta betyder naturligtvis inte att det inte finns rättmätiga önskingar och behov av att granska och bedöma kvaliteten av utomstående intressenter, både på ett formellt, direkt sätt och ett informellt mer indirekt sätt. Varje arbetsgivare som anställer studenter från ett lärosäte gör givetvis en kvalitetsbedömning av både personen och utbildningens kvalitet.

Nationella kvalitetsbedömningar

Det kvalitetssystem som har vuxit fram under de senaste åren i Sverige, först i Kanslersämbetets regi i samverkan med universitet och högskolor och nu i det större Högskoleverkets organisation har fyra kvalitetsprogram:

- nationella utvärderingar, det som i det brittiska systemet kallas 'quality assessment'
- utvärdering av kvalitetsarbete, 'quality audit'
- examensrättsprövningar
- prövning av professurer vid nya högskolor

Vad är det som vi vill åstadkomma med dessa kvalitetsprogram? När vi inför den då nya departementsledningen för ett och ett halvt år sedan gjorde en slutredovisning av Kanslersämbetets arbete satte vi som rubrik för den rapporten: Granska för att främja. Och den rubriken är en god beskrivning av syftet med utvärderingar och bedömningar. Den säger att det är en gemensam uppgift för Högskoleverkets och dess medarbetare och universitet och högskolor att genomföra utvärderingar och bedömningarna så att slutresultatet tjänar syftet att främja verksamheten vid varje universitet och högskola. Detta är temat för denna konferens, Kvalitet och förbättringsarbete. Detta innebär förändring och förnyelse.

Men utvärderingar och bedömningar är också ett sätt att åstadkomma ett yttre tryck, att applicera yttre krafter, för att åstadkomma en förändring av verksamheten till förbättring och förnyelse. Dessa yttre krafter kan representera samhällets intressen, uttryckta i form av regeringens och riksdagens viljeyttringar. Det kan vara framtida arbetsgivare. Det är förvisso också nuvarande och framtida studenters intressen.

Samtidigt kan en sådan förändring och förnyelse endast åstadkommas genom de inre krafter som finns inom systemet, dvs det är varje lärosätes lärare, studenter, administrativ och teknisk personal som skall göra jobbet.

Men de yttre och inre krafterna måste verka åt samma håll för att få maximal förändringseffekt.

Vad är det vi har åstadkommit? Ja, det får vara andra som så småningom kommer att göra denna bedömning. Det slutgiltiga svaret ges naturligtvis i hur svensk högre utbildning och forskning står sig i en internationell konkurrens. Men om jag skulle försöka att ge några personliga bedömningar av framgångar och motgångar skulle det kunna vara följande.

Vi som arbetar på central nivå har fått ett positivt gensvar, från universitet och högskolor, från regering och riksdag, att bygga kvalitetsutvecklingen på dessa fyra program.

Vi har verksamheter inom alla fyra områdena.

Utvärdering och bedömning av kvalitetsarbete är i full gång. Nationella utvärderingar är på god väg att utvecklas.

Jag tror att en bättre integration av de fyra programmen är önskvärd och nödvändig för att systemet skall fungera.

Vi tror att det är ett hållbart system som kan leva vidare och utvecklas vidare men vi måste nu diskutera fortsättningen av bedömningen av kvalitetsarbete efter den första treårsperioden då alla universitet och högskolor har blivit bedömda.

Beträffande utvärderingar av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor har vi just sammanställt våra erfarenheter av de fem första. Som sig bör visar den på både positiva och mindre positiva sidor. Ja, en del kanske till och med är negativa. Bland de positiva vill jag särskilt framhålla att vi har lyckats med syftet att utvärderingarna och bedömningarna skulle uppfattas ur främjandeperspektivet. Ett annat positivt tecken är att det inte har varit någon principiell svårighet att rekrytera mycket kompetenta personer till bedömargrupperna. Flaskhalsen har varit att sådana personer också har andra uppdrag och ett arbete att sköta vilket gör att det finns inte många luckor i deras kalendrar.

Bland svårigheter har vi upplevt att en del bedömargrupper har uppfattat metodik och instruktioner som alltför diffusa. En svårighet som vi hela tiden

har varit uppmärksamma på och som vi inte har kunnat eliminera är svårigheten att fokusera på utvärderingsobjektet, dvs att det är kvalitetsprocesserna och inte kvaliteten i sig som vi är intresserade av.

En del personer tycker att rapporterna är alltför snälla, ja, i vissa fall till och med mesiga, har vi fått höra. Men det går ju lätt att fixa.

Vid en konferens om dessa fem utvärderingar som vi nyligen höll med dem som varit involverade och med kontaktpersonerna ställde jag några enklare frågor. Är vi på rätt väg? Jag har ofta betonat det nödvändiga att det är viktigare att vi kan svara ja på den frågan än att bekymra sig alltför mycket om hur långt vi har kommit på vägen. Andra frågor som jag ställde var: Har vi levt upp till 'Att granska för att främja'? Hur bedömer vi om vi når önskvärt och äsyftat resultat? Har vi ett lärande system? dvs har vi mekanismer som förändrar systemet efterhand som vi får mer erfarenheter? Även om uppgiften är att bedöma kvalitetsdrivande processer och inte kvaliteten i verksamheten i sig, måste bra kvalitetsarbete leda till högre kvalitet. Hur bedömer vi detta? Ger det resultat? Har vi ett system som är rimligt enkelt och nyttigt? Hur försäkrar vi oss om allas delaktighet i kvalitetsarbetet? Och slutligen den kanske obehagliga frågan: hur handskas vi med situationer med icke godtagbart kvalitetsarbete?

På ett tidigt stadium angav jag som ett mål för verksamheten med kvalitet och kvalitetsarbete att efter sex år skulle Sverige och svenska universitet och högskolor vara internationellt kända och erkända för sitt goda kvalitetsarbete. Fyra och ett halvt år av dessa sex år har nu gått. Hur ligger vi till? Återigen är jag inte rätta personen att göra denna bedömning. Jag tror dock att vi gott kan säga att vi nu har lyckats dra den internationella uppmärksamheten till oss. I länder som startade kvalitetsarbete tidigare än vi gjorde i Sverige, t.ex. Storbritannien, Holland, Danmark, Australien för att nämna några få, pågår nu en omvärderingen av angreppssätt och det som nu kallas den svenska modellen med dess explicita främjandesyfte ses där som ett mycket attraktivt sätt att arbeta för att uppnå önskvärda resultat.

Kvalitet för förändring och förnyelse

Mina ord 'Om kvalitet' vill jag sluta med att säga att om vi kan komma dithän att strävan att ständigt förnya sig, att ständigt söka förbättring, kan bli en del av varje persons ansvar som verkar inom ett universitet och högskola, att bli

den förhärskande kulturen, så tror jag att vi har åstadkommit den förändring av högre utbildning i Sverige som har som målsättning att universitet och högskolor skall vara motorer i skapandet av ett samhälle som vi vill ha. Den titel som jag själv skulle ha valt för mitt anförande skulle nog ha varit: Kvalitet för förändring och förnyelse.

Traditional and Modern Concepts of Institutional Quality

Professor Tony Becher, University of Sussex

It is less than ten years since the word “quality” began commonly to be used in the context of higher education. That is not to say that our predecessors were unconcerned about the merits of their research or their teaching: it is simply that they did not talk about their activities in the language of merchandising. One can find plenty enough of references to ‘-excellence’ and to “academic standards” – terms which have a closely similar meaning, but which are not couched in the now-fashionable terminology of the market.

The traditional ideas about maintaining standards can be traced back a long way. One can find relevant examples among the medieval merchants and craftsmen, who formed themselves into guilds for two main purposes. The first was to protect and further their collective interests; the second, related to that, was to safeguard their individual reputations. Anyone who departed significantly from the rules of conduct of the guild was no longer allowed to remain as a member. The judgement of who was acceptable and who was not rested firmly with the leaders of the guild rather than being entrusted to an outsider.

The early universities – another medieval creation – adopted an essentially similar pattern. In their case, membership of the teaching fraternity also depended on an appropriate level of competence and an acceptance of the collective norms of behaviour. Deviations from one or the other were a matter for the concern of the peer group – no one outside was considered suitably qualified to decide on the questions of academic merit or worth. That key principle of peer group judgement has survived, in one form or another, until the present day.

There has, however, been a growing need in recent years to reconsider traditional assumptions about university life. This has stemmed partly from fundamental trends affecting the nature of society and from far-reaching developments in technology, but above all from the seemingly inescapable move from an elite to a mass concept of higher education. That move has had

a whole variety of consequences, including large changes in the nature of the student population, the introduction of new modes of learning, the evolution of new course patterns, the provision of a wider variety of qualifications, the emergence of different methods of funding by governments and by individual students, the increasing differentiation in standards between one institution and another, and the consequent moves towards selectivity in funding research.

It has understandably taken the higher education systems in most countries a considerable time to adapt to the new demands of a mass, relatively unselective, clientele. The resulting changes in administrative structures and formal procedures are easier to cope with than the more fundamental and far-reaching shifts which are called for in individual and collective attitudes and beliefs. As I shall go on to argue, most universities are still in a state of transition between the traditional values appropriate to an elitist higher education and the significantly different values required by a mass entry. First, however, it may be useful to review what the respective value positions are.

Some years ago, the *Times Higher Education Supplement* published a letter from a member of staff of an English university which symbolised a particular view of the academic's role. Here is an extract:

I am not a teacher. I am not employed as a teacher. I am employed as a lecturer ... my job is to know my field, contribute to it by research, and to lecture on my specialisation. Students attend my lectures but the onus to learn is on them. It is not my job to teach them.

A closely-related comment was made by an academic I interviewed as part of a research study in the 1970s, who assured me that "My students come here to look over my shoulder, but until their final year they are not quite tall enough."

What these statements make very clear is that students have to be well-informed enough to understand and accept what the lecturer chooses to tell them and well-motivated enough to assimilate it. They are to be presented with scholarly subject-matter, filtered and translated into a form considered suitable for an undergraduate audience, and transmitted to that audience without any necessary requirement to depart from a plain,

unvarnished and factual presentation. Moreover, they can be regarded as in some sense apprentices in learning, and privileged ones at that.

It was never altogether true, even in the days of elitist, highly selective universities, that all – or perhaps even most – students took the same view of themselves. But what is quite clear is that such attitudes on the part of teaching staff are no longer tenable in a system in which higher education is much more easily available and is consequently seen as a right rather than a privilege – and which takes place in a social context whose values are more strongly market-oriented than in the past, so that degrees are increasingly seen as passports to a better job rather than as markers of scholarly attainment.

This major shift in the perceptions of those outside the academic community is not yet fully reflected in a corresponding reorientation in the standpoints of those within it. To say this is not to attribute blame: significant changes, especially those affecting long-established values, are notoriously difficult to absorb and assimilate. But the differences between outsiders and insiders are evident enough, and can be seen as lying behind some of the remaining concerns of university teachers about quality issues.

One very clear example of such a difference lies in the notion of students as not merely “consumers” of higher education, but as its “customers”. The provocative “Charter for Higher Education”, drawn up by the Department of Education for England and Wales in the early 1990s, and published without any consultation with the academic world, blandly (and inaccurately) claims that “Universities and colleges are more and more aware of the need to deliver high-quality services, responding to the needs and demands of customers.” This statement, among many others in the self-styled Charter, was seen as highly provocative by the more traditionalist staff members, not only in its suggestion that a university education could be “delivered” like mail order items, or be seen as comprising “high-quality services” like a good petrol station, but particularly in its reference to “the demands of customers”. The reactions to such a view were well represented in *The Oxford Magazine* in the Autumn of 1993, whose editorial commented at length on the inappropriateness of the analogy. A brief extract from a lengthy diatribe catches its flavour:

Seller and customer are on different sides. They do not meet in any common commitment, their attention is not directed at some third thing as an object of understanding or endeavour. And there is nothing in their relationship remotely resembling what lies at the heart of teaching ... Even when merely acquiring new knowledge, students are not 'consuming' education, rather it is doing things to them: a personal transformation, not a material transaction.

This hostility towards consumerism is not limited to the oldest university in Britain. Similar views are set out even more clearly in an account given at an OECD symposium by one of the well-known participants at this conference. In the course of describing the approach to quality adopted by the oldest university in Sweden, Lars Engwall quoted a publication of the Uppsala Quality Committee as remarking that:

The tendency to view students as customers, which has become widespread in recent times, must be resisted whatever form it assumes. The role of students in shaping the education they receive must not be reduced to that of passively absorbing knowledge and subsequently, if it suits them, moving onto the next education provider. The Swedish tradition of students playing an active part in improving the quality of teaching is one that better befits a university.

In case it might be thought that such a view is confined to long-established academic institutions in Northern Europe, let me quote one further comment from a paper to the same OECD symposium. This time, it is from Monash, a very large, post-war Australian University, in describing whose quality approach Gay Baldwin remarked that:

The conceptualisation of tertiary institutions as business organisations has been particularly shocking to many members of those institutions, because of the traditions and myths surrounding them, which have been just as powerful in Australia as in older countries. The Quality debate has focused some of these wider issues on the concept of students as "customers". Many academics see this metaphor as offensive and a challenge to fundamental values.

Significantly, she added that "some senior managers claim that it is the only way to force attention to students' interests and needs." One might reflect in passing that those whose job it is to run universities are perhaps understandably less wedded to the deeply-held attitudes of teaching staff –

partly because they have now begun to regard themselves as managers of a kind, and partly because, working at the interface between the academy and the world outside, they are more easily influenced by external values.

If the notion of students as customers is a major sticking-point for traditional academics in adjusting to external demands for quality assurance, there are two other, closely-related issues which can be identified as sources of friction between the old guard and the invading forces of change. The first of these relates to the requirement that students, again in their consumer role, should be entitled to know, in advance of deciding whether or not to follow a particular course, what its content is and what its objectives are. From a traditionalist standpoint, particularly in the humanities, to specify in detail at the outset what a course is about is to limit the opportunity to adapt it, in the process of teaching it, to students' interests and capabilities; and to tabulate its objectives is to diminish it to a set of utilitarian commitments at the expense of more holistic educational values. Teaching thus ceases to be a creative act, and is reduced to a merely mechanical exercise.

The other issue readily identified as problematic in the context of quality demands relates to the need for academics to acquire or develop pedagogic skills. This can again be represented as a reflection of consumerist values, as against the earlier-quoted letter to the press contending that "I am not employed as a teacher. I am employed as a lecturer." The more prestigious the university, the more evidently have academic appointments been made, in the past at least, on the basis of research excellence. As we are all well aware, there is no established requirement that university teachers should be trained to teach: it has commonly been argued that good scholars are able in virtue of their own command of their subject-matter to pass on an understanding of it to others. There is also a strong traditional objection, again implicit in the earlier quotes, against students being "spoon-fed", as opposed to having to experience something of a struggle to digest their scholarly fare. But even if such views were just about tenable with small groups of very able students, they seem highly dubious in a university system whose students possess a wide range of abilities and backgrounds and who have to be taught in large classes in an inevitably impersonal way.

Despite the potential counter-arguments, many university teachers still appear to see it as their function to teach the subject rather than to teach the student. This would seem to be as true in Sweden as it is in England, as

witnessed in a 1996 seminar paper by Marianne Bauer and Mary Henkel comparing quality assurance in the two countries. Referring to their Swedish data, the authors affirm that:

Very few of our respondents... spontaneously included pedagogics and the training of teachers as an important condition for high quality teaching and learning, while a majority mentioned deepening of disciplinary knowledge as the best way to assure high quality teaching.

It is easy enough, of course, to sympathise with those who have been appointed on the basis of a particular range of talents, and who feel they have subsequently performed their jobs successfully, when they are suddenly expected to acquire a new set of capabilities. It seems to be a general consequence of the move from elite to mass higher education that many academics fear that they are becoming deskilled, if not (as one eminent higher education scholar recently argued) thoroughly deprofessionalised. The task of adaptation is in some ways made more difficult by the imposition of hostile-seeming quality requirements by governments impatient with the apparently leisurely pace of academic change.

The challenge, in this situation, is to find ways in which to mediate effectively between the old values and the new, in an effort to acquire an outcome which is at least acceptable to both the traditionalists and their critics. Before addressing this key issue, however, it may be useful to attempt a very brief summary of the key distinctions between the two perspectives. It is, I suggest, at least in keeping with the established view to claim that

Universities are about the pursuit of learning. Students come to sit at the feet of their professors and their lecturers. Quality is related to the specialist skills of the academics concerned, and can only be assessed by peer review.

In contrast, the reformer's standpoint would seem to be that

Universities are part of the national economy. It is the responsibility of academics to provide well-planned courses suited to the needs of students and the labour market. Quality is related to consumer satisfaction, as judged by student comments and the marketability of the product.

The resulting mismatch between the expectations of the consumer and the offerings of the provider, in a society which seems committed to market values, is one major source of contemporary demands for more far-reaching quality assurance procedures in universities. Another can be identified in the growing lack of trust in, and deference to, the professions at large. University teaching has been called “the key profession”, in that universities provide the basic education for many other professions. The key professionals can therefore hardly expect to escape from the pressures now experienced by doctors, lawyers, accountants and others to justify their activities in terms of a variety of quality control mechanisms.

But if changes of attitude and practice among academic staff can be argued to be essential and unavoidable, how is it possible to bring about the necessary value shift? Of course, national systems of higher education differ significantly one from another; and to complicate matters further, the institutions within a single system are also far from homogeneous. Even within them, there are significant contrasts between individual faculties and departments. So it would be both absurd and foolhardy to try to find a single formula which could bridge the gap between traditionalists and reformers.

Instead of attempting such a formula, I propose to offer some very general and tentative observations, based on the experience of a single institution – the one in which I have worked for just over twenty years, namely the University of Sussex. By way of background, I should say that when it first became clear that universities in Britain would be subjected to external quality audit, most institutions had hurriedly to set in place some kind of internal mechanism – a situation that, as I understand it, we shared with our Swedish counterparts. In Sussex, I was asked in 1989 to take the initial responsibility for putting together proposals for a quality system likely to meet the necessary requirements. My credentials for doing so were that I was known to have a research interest in higher education, that I was an established member of the academic community and that I had in the relatively recent past held office for the usual five years as a dean, and was thus reasonably familiar with how the university was administered and who were the key people involved in its management.

From the beginning, I was clearly conscious of the relevant research evidence relating to innovation in higher education and to the process of change more generally. The direction in which much of the research literature pointed was

unambiguous. Thus, for example, Burton Clark observes in his major study of *The Higher Education System* that

Many centrally announced reforms have no lasting deposit because internal constituencies are not effectively summoned to support them. When a system is bottom-heavy, groups at the grass-roots are key participants in implementing policies and reforms.

More specifically, in relation to the introduction of academic audit, Gareth Williams contends that

Quality assurance procedures that are externally imposed are more likely to be seen as regulations to be reluctantly complied with and evaded wherever possible. Quality is better assured if those who deliver higher education services [note tl~e langilage /ere] have a direct sense of ownership of the quality assurance procedures both individually and institutionally.

Writing some years before either of these authors, on the subject of policy implementation ... general, the political scientist Richard Elmore noted that

Unless the initiators of a policy can galvanise the energy, attention, and skills of those affected by it ... the effects of a policy are unlikely to be anything but weak and diffuse.

In similar vein, Peter Maris comments from the perspective of a sociologist on the management of change as follows:

People cannot reconcile themselves to the loss of familiar attachments in terms of some impersonal utilitarian calculation of the common good. They have to find their own meaning in these changes before they can live with them. Hence the reformers must listen as well as explain, continually accommodating their design to other purposes, other kinds of experience, modifying and negotiating ... If they impatiently cut this process short, their reforms are likely to be abortive.

Most of those within an organisation, Maris goes on to point out,

have little part in the decisions which determine [its] policy... but collectively, they have great power to subvert, constrain or ignore changes they do not accept, because, after all, they do the work. If innovation is imposed upon them, without the chance

to assimilate it to their experience, to argue it out, adapt it to their own interpretation of their working lives, they will do their best to fend it off.

Taking this notion of assimilation and adaptation a stage further, the anthropologist F.G. Bailey, suggests that an innovation proves successful when it is

revealed as being in conformity with some transcending value and thus not 'really', once it is got into perspective, a change; rather it is an innovation in the strict sense - something perceived as a new and more effective means towards an already accepted end.

In the light of these and a number of other comparable sources of advice, I decided to begin working on the initial proposals for quality assurance in Sussex by conducting a modest research exercise in value-mapping. It was relatively easy to identify the forty to fifty academic and administrative colleagues, and the key officers in the students' union, who were likely to prove particularly influential in their attitudes towards academic audit. It was equally easy to interview them all individually, since none seemed reluctant to express their views on the matter. The average timespan of the interviews was forty-five minutes, which allowed a good opportunity to explore the relevant issues in depth, particularly as I decided to adopt a semi-structured rather than a tightly controlled approach.

Analysing the resulting data was an unexpectedly interesting task, in that a large proportion of the responses followed a similar pattern. It was easy to pick out three main aspects of the teaching – learning process which most respondents considered to offer legitimate scope for quality evaluation. The first was the initial approval of new course proposals, which were in fact already the subject of relatively informal scrutiny at departmental and faculty level. The second concerned the annual review of individual lecture or seminar courses, which was again a practice adopted by some teaching staff, though on a personal rather than a collective basis. The third activity commonly mentioned as a candidate for quality assurance was the periodic review of complete degree programmes: this, too, had taken place on one or two previous occasions where a particular group was facing problems of academic recognition or survival.

Alongside the three activities identified as acceptable for auditing purposes, there were also three commonly-mentioned procedures for assessing the

quality of such activities. The first was critical self-evaluation – something which academic tradition has always allowed as a valid activity. The second was external peer review: again a familiar and accepted practice, particularly in relation to research, though more rarely applied to teaching. The final procedure, which I shall return to later on, was the collection of student opinion.

This is only of course a brief synopsis of a fairly substantial body of data. The full analysis was written up in the form of a research report of some thirty-five pages, which was circulated – together with a much briefer summary – to all the initial interviewees, with a request for comments and connections. The document and the summary were then carefully revised in the light of the (relatively few) responses, and the amended synopsis was made available to all academic staff. The longer document was given a more limited circulation to senior management and to deans, but it was made known that further copies were freely available on request.

As an aside at this point, it may be noted that the three sets of teaching activities and the three assessment procedures identified in the interviews were – perhaps unsurprisingly – not very far removed from current practice, though quality audit was generally recognised to have to go beyond such practice in formalising and codifying the *ad hoc* activities that had previously existed. The business of such codification was the next stage in the development of quality assurance for Sussex.

It was clearly important, in drawing up formal requirements and procedures, to work within the existing framework of academic decision-making. So as a next stage, a short paper outlining a set of basic principles derived from the interview data, together with a series of practical proposals based on them, was submitted to each level of university decision-making in turn: first to the regular meetings of each department, then – with their recommendations to the faculty boards, and finally to the academic senate. One purpose of the paper in question was formally to confirm the previous identification of key activities and procedures. These had now been recast in the form of a three-by-three matrix, requiring each activity to be subjected where possible to each procedure. Thus, for example, annual reviews of courses would require critical self-evaluation in the form of a systematic examination of the documentation given to students; external peer review in the form of the comments made by the external examiner; and student feedback in the form of their solicited comments on the course.

A further purpose of the paper was to seek agreement on a mechanism for carrying out the actual task of auditing. Here again, care needed to be taken not to seem to be imposing an alien structure within the established hierarchy of committees. Accordingly, it was proposed that while a new Academic Audit Committee was an inevitable addition to an already elaborate organisational pattern, that committee should be answerable to the whole academic body rather than to the senior management – a point symbolised by suggesting that it became a sub-committee of Senate, rather than a subsidiary of Planning Committee. Along the same lines, the membership proposed was a carefully-balanced grouping of elected senior and junior academics and administrators, together with a student representative, chaired by the Senior Pro-Vice-Chancellor: deliberately, the total membership, it was suggested, should be no more than twelve people, each acting in their personal capacities.

A similar arrangement was proposed, both to reduce the burden on existing committees and to help focus audit activities, at other levels: accordingly each faculty and each department was invited to establish a small academic audit committee with appropriate membership to carry out the necessary tasks. One essential principle, which was readily agreed, was that within the common framework laid down in the form of the three-by-three matrix, each academic unit should determine its own way of approaching the necessary requirements. Thus, the local committee constitutions were not to be specified from the centre, but determined by the academic groups concerned: the methods adopted to collect student feedback were in their turn to be chosen as seemed appropriate to each discipline; and so on. The only stipulation was that each faculty should provide the central committee with details of its own proposed arrangements within the framework: these were in some cases a matter for further negotiation if they did not appear to meet the necessary requirements.

The whole process, from the initial interviews to the establishment of the Academic Audit Committee, took something over a year. In retrospect, I would argue that the slow pace of progress was essential to the acceptability of the proposals. Despite the many opportunities given for negative comment, there were very few objections raised to what was suggested: the general *view* seemed to be that – unwelcome as many people felt it to be – the establishment of some kind of machinery was inevitable in the light of outside pressures, and that at least the one to be adopted did not seem too radical a

departure from existing academic norms. The open way in which the discussion, debate and decision-making took place was generally appreciated, and the sense that the resulting organisation would not be hostile to the concerns of teaching staff appeared to give a measure of reassurance even to those who had been most sceptical about the whole enterprise. Up to this point, the advice quoted in the earlier literature on innovation and the management of change could be said to have worked quite effectively.

So much, then, for how the audit arrangements at Sussex were established. They have now been in action for just over six years, so it is possible to make some reasonable assessment of how they have turned out in practice. There is quite a lot to be said on the positive side, but there are also some cautionary remarks which may be of wider interest, in that they touch on issues which are likely to affect other universities besides my own. I will begin briefly with the positive, and more domestic, issues.

An interesting phenomenon came to light when a series of complaints were received from the academic staff in a particular faculty. It was from the outset a standard grumble that the audit process was too bureaucratic and time-consuming, but the volume of dissatisfaction from this particular quarter was exceptional. As I had deliberately defined my role as that of a mediator between the central committee and its constituents, I was able to discuss any failings in the system quite openly, and where necessary to refer them back to the centre. In this case, however, it soon became obvious that an over-enthusiastic dean had unilaterally made several additions to the basic requirements: so I was able to reassure the departments concerned that the burdens were in no way imposed by the Academic Audit Committee, who had not asked for and did not want the mass of extra information they had been instructed to collect. This incident helped to put the committee itself in a good light, as being on the side of the working academics.

The burdensome nature of the audit process was constantly held in check whenever it seemed possible and reasonable to do so. The constraints, as everyone was well aware, lay outside the university in the national requirements imposed on the higher education system as a whole. As a matter of policy, the central committee would at the end of each academic year ask the various faculties to put forward critical comments on and proposed improvements to the way the audit process was conducted. In the relatively few cases where significant complaints were made, I would arrange to meet the dean and his

chosen colleagues to explore how their concerns could best be met. To take one example of how the process worked, the standard form devised for the purpose of describing and registering a new course, and having it formally approved, went through no less than four annual revisions over the six years in question.

Altogether, it has proved possible in the course of establishing and running the audit arrangements to avoid alienating the faculty members as a whole. There have even been some cases in which teaching staff have begun to go along with what at the outset were clearly unfamiliar and unacceptable requirements. For instance, with an eye on external critics, the initial course approval form had an item requiring the objectives of courses to be specified. Most people at first professed not to understand what this meant, and made entries such as “To provide an introduction to American history” or “To help students to understand and benefit from the topics covered.” However, there has been a gradual recognition that the process of trying to spell out operational objectives may be useful in attracting students to the course and in helping other colleagues in the faculty to understand what those teaching it are trying to do. Over time, what I earlier suggested to be a major sticking-point for traditionalists, in terms of promoting utilitarian and consumerist values, has been overcome as people have begun to acknowledge that the definition of objectives need not be conducted in narrowly behavioural terms, and that it can indeed bring certain advantages.

There has been one major disappointment which needs to be acknowledged and discussed. It relates to the stipulation that student feedback should be collected annually, in some form or other, for each course. Although it was strongly emphasised that the issue of standard questionnaires was not necessary, and that more personal forms of interaction would be welcomed as alternatives, nearly all departments in the event chose the questionnaire option. The result has been doubly disastrous. First, each year sees the accumulation of a set of data which few departmental audit committees have time or opportunity to analyse, so that the whole exercise comes to be seen as a pointless and meaningless ritual. Second, the students become understandably bored with having to fill in the same fairly lengthy set of questions five or more times each year, and simply fail to hand them in as requested. The comment in the 1994 report from Uppsala University’s Quality Group could have been written unaltered for Sussex:

Several departments ... consider course evaluations in their present form to be of limited use. Response rates are often low, and students' perceptions of course quality are not always particularly mature.

Leaving aside the impersonal, and indeed alienating, effect of questionnaires as such, it is evident from what the students themselves say that they can see little personal benefit in commenting retrospectively on courses which they will never take again. More generally, however, it has proved very difficult, in Sussex at least, to engage the students themselves in any quality-related activity. Whether this is due to the perfection of the teaching, I very much doubt: it seems more probable that, like most of the teaching staff, students find the concept of academic audit puzzling and irrelevant to their central concerns. In an attempt to tackle this problem, a consultant who was a respected former member of staff was invited in 1995 to undertake a review of student feedback mechanisms elsewhere and of the main sources of difficulty experienced in Sussex. Although he ran a series of apparently effective feasibility studies as part of the exercise, and produced an excellent report which was widely discussed, the practical impact has been very limited.

One possible reason for the failure of this approach is that it is seen as an awkwardly bolted on addition to the actual business of teaching and learning. It also seems likely that staff remain reluctant to treat students as customers, and that students do not yet see themselves in this role. Viewed in another way, however, the seeking of students' views on their courses ought to meet Bailey's criterion, mentioned earlier, of being in conformity with some transcending value", and so "perceived as a new and more effective means towards an already accepted end." There is, after all, a well-established claim that students should be able to reflect critically on what they have learned. The process of open, critical reflection and collective debate about their courses could well be built in to the teaching programme at some appropriate point – not necessarily at the end, and perhaps better about halfway through. The focus might properly be on the learning and understanding as well as on the teaching and content, and ideally ought to help to put the experience into perspective. However, such a possibility seems frustratingly difficult to bring about.

Looking back on the first few years of the Sussex scheme, it seems reasonable to claim that its deliberately negotiative, bottom-up approach achieved only

limited success in bridging the divide between traditional and reformist academic values. In terms of one of the three suggested sticking-points, most members of teaching staff seem gradually to have come round to planning their courses more thoroughly. Even if it is at the expense of the occasional flash of creativity, or imaginative adaptation to the needs of a particular student group, courses are undoubtedly better documented than they were in terms of what they are meant to achieve, what their content is, what way they are to be assessed and what background reading is necessary and desirable. However, as the earlier account makes clear, the deeply-held objection to treating students as consumers, let alone as customers, has not been overcome, and student feedback remains in an unsatisfactory state. The third sticking-point concerned the need to be trained in pedagogic skills: and on this, the Sussex procedures have made very little direct impact. It was a dramatic outside intervention which managed to achieve some movement on this front.

Until some three years ago, British universities were subjected to an external audit which attempted to assess the effectiveness of the quality assurance arrangements which each institution had been able to develop on an individual basis. However, the government – doubtless hoping that it might attract some much-needed votes – decided that this gave an inadequate degree of control over academic standards, and instituted a new quality assessment procedure designed to review each subject area in each university and to grade them competitively. The assessment was carried out on the basis of peer review, through coopted and briefly trained academics in the relevant fields, so it was not easy to object to the assessment in terms of the unsuitability of the assessors. The initial grading system was not well thought out, but a revised methodology, based on the award of points for performance in terms of specified criteria, now seems to have been generally – if reluctantly – accepted. Perhaps the most far-reaching aspect of the assessment procedure is that it requires the assessors to observe teaching in progress – to sit in on individual lectures and seminars and to make a judgement on the pedagogic capabilities of individual staff members.

It has been argued that the quality judgements derived from this procedure must in the long term affect student enrolments, though there is as yet no evidence at all in support of the claim. But both Universities and individual academics are nothing if not competitive, and the desire to be highly rated in relation to their rivals has begun to exercise a powerful force. In Sussex,

the first few assessments were not as favourable as had been hoped, and in particular the quality of the teaching was not much praised. This caused general consternation, and the units next due to be inspected began to stage rehearsals in advance of the assessors' visits. These included a practice which had previously been strictly taboo, namely sitting in on colleagues' classes and offering constructive comments on their teaching. Given the advance preparation, the ratings have, not surprisingly, shown a significant improvement. Increasingly, without any pressure from central university management, individual departments have begun to institutionalise the process of mutual observation of teaching, and have in addition started to arrange 'away-days', normally out of term-time, when the whole staff membership can work together to explore pedagogic issues and problems.

Here, then, is a case in which strong external pressure appears to have been able to achieve what internal persuasion clearly failed to do. But the situation may not be as simple as that: it could plausibly be claimed that the fairly rapid acceptance of the demand to take teaching more seriously – and perhaps indeed to see competence in that direction as a professional requirement – depended on the earlier but more gradual moves away from a staunchly traditionalist standpoint promoted by the original audit arrangements.

If I were recklessly to generalise from this single case study, I would want to argue that the conflict between top down and bottom up approaches to the introduction of quality assurance is a false one. Academics are notably unresponsive to unilateral demands from outside agencies – or at least, when it is necessary for them to respond, they will commonly do so by adopting a combined strategy of going through the motions and bending the rules. As the research literature indicates, they are more open to internal persuasion, though the Sussex experience is not alone in suggesting that they will be hesitant to go far beyond current practice on that basis. Even so, a bottom up strategy can give rise to the recognition of a need to change: and a top-down pressure can effectively reinforce that recognition to the point at which a reorientation of previously held values is enabled to take place.

You will yourselves decide, with much greater authority than I can, what is the relevance of all this to Swedish higher education. However, from the standpoint of an outsider, it seems to me that the initial approach to quality assurance in this country has been a sensibly cautious one, in which each university has been encouraged to devise and put into effect its own

procedures. Since academic values are held in common between universities in many different countries, I would predict that, as in Sussex, these audit procedures will have begun to modify attitudes. It will be interesting to see if the future plans for external peer reviews of different subject areas will contribute a 'top-down' element which will help to tip the scales.

Looking further into the future, one might hope – perhaps over-optimistically – that the adjustment from traditional to reformist perspectives will strengthen the position and reinforce the standing of higher education society. It seems inevitable, at the very least, that some significant changes in earlier assumptions and beliefs will have to be made if the move from elite to mass higher education is to be of real benefit to both students and staff. As far as academics are concerned, much might be achieved if they are eventually able to internalise the values implied by a professional approach towards teaching. It would be equally beneficial if students come to regard a requirement to reflect thoughtfully on their courses as an integral part of the learning experience. Neither change needs to be seen as a mere capitulation to the morals of the marketplace.

If and when the day does come for these key aspects of academic quality to be regarded as part of normal practice, there should no longer be a need to maintain an external system of audit and inspection. It should be a matter of general rejoicing to see the elaborate, costly, bureaucratic and time-consuming apparatus of quality control dismantled at the last, leaving the teachers and the taught to go on unimpeded with their respective jobs of teaching and learning. No doubt we all hope that by the end of this conference that happy state of affairs may be at least a little nearer to realisation.

Comments on 'Traditional and Modern Concepts of Institutional Quality'

Professor Berit Askling, Linköping University

Introduction

In these days we are faced with a paradox regarding the current usage of the word *quality* in the context of higher education.

The word is used as frequently as if it were a magic spell: If the word is uttered as often as it is ever possible something good will happen, hard to say exactly what, but good for the unity of purposes and outcomes. But, and this is the paradox, this so called goodness is apparently expected (or requested) to appear in a variety of contexts and corresponding to many divergent definitions and criteria.

This rhetoric of quality illustrates the very need for competent clarification of the meaning (or meanings) of the word. Tony Becher's lecture gives us such clarification. With the point of departure in the ongoing move from an elite to a mass concept of higher education and the vast variety of consequences brought about by that move, Tony Becher raises two important questions:

The first question deals with the private internal system of norms and values among academics and the professionalism of university teachers:

Do university teachers internalise the values of a professional approach to teaching and do they look upon teaching as a professional task – or just as a burden?

The second question concerns strategies for improvements and changes:

Will the current quality assurance movement bring about changes in norms and values of university teachers, despite the frequent complaints of the short-comings of externally imposed and top-down implemented control?

Strategies for improving teaching

Tony's message today might be interpreted in the following way:

In Sweden, the University Chancellor, and now the National Agency for Higher Education, has moved carefully and sensibly and saved the institutions from being subjected to firm control systems. The institutions are encouraged to lay down their own programmes for quality enhancement and to put into effect their own procedures and measures. Perhaps it is now time to consider the potential of top-down introduced external monitoring for promoting, among other things, a more positive view on teaching as a respectable academic profession.

From your own university you describe a two step process in the development of a quality assessment procedure. Through an interplay of top-down and bottom-up strategies quality enhancement, and not just quality assessment, was supported. A crucial element in such enhancement is, according to Tony Becher, changes in *attitudes and practice among academic staff towards teaching*.

In the first step, which started about six years ago, you used a bottom-up strategy. You elaborated a scheme for quality audit by asking staff members about their opinions and by collecting their suggestions and ideas. You brought this material together and presented a scheme in the form of a matrix including scope and procedures for the requested quality audit. This scheme was presented to all regular decision-making bodies and then finally approved and set into action.

This was indeed a classic bottom-up strategy, and, in accordance with the textbooks of implementation, there was very little resistance and few objections from staff members, as they had all been engaged in the preparation of the scheme. The scheme included familiar elements, now, however, in a more formalised manner, and the process was time-consuming and laborious. The impact on teachers' practice was modest, with one exception: Courses were more carefully documented and the teachers admitted that this was an improvement.

In the next step, a new quality assessment procedure was announced by the government. It was to be carried out on the basis of peer reviews and the assessors were to observe teaching in practice, not just documents. This was a top-down imposed procedure. There was no room for negotiations.

What happened?

You found that colleagues observed each others' teaching and offered constructive comments. The department began to institutionalise the process of mutual observation of teaching and arranged staff meetings in which pedagogical issues were explored.

Your explanation is that the first step – the bottom up-strategy started a process, helped teachers to identify a need to change. The second step – the top-down strategy – brought about the changes by introducing external pressure.

I agree with this interpretation. In my opinion, key factors for explaining the reactions among the staff in the second phase are “personal” and “benefit”. Teachers are ready to change their own practice if they benefit from it personally. The second step introduced a form of assessment, which really affected teachers personally as individuals. They also reacted as individuals. When a bottom-up strategy was used for implementing an assurance system, not asked for by the staff members, it was accepted, but not more. When, some time later, assessment including procedures which affected staff members personally were imposed externally and from the top, their practice changed.

The lesson from your experiences in Sussex, and what we can bring into our Swedish quality work, is that the measures taken and the procedures introduced must be perceived as *personally challenging* and *relevant* for those who are affected, otherwise the measures will not have any serious impact on practice.

Thus, if we want to bring about real changes in teaching attitudes and practice, quality work must include elements which are rewarding for the teachers themselves and for their students.

From elite to mass education

Despite differences in the way the governments and national agencies have acted upon higher education institutions in Sweden and England, there are striking similarities when it comes to conditions and processes in institutional contexts:

Massification of higher education brought into the institutions

- heterogeneity among students with respect to their background knowledge and study motivation
- heterogeneity with regard to programmes and courses and thus also with regard to goals and expectations concerning standards and teaching tasks.

Let me give some figures about changes in the number of students in the Swedish higher education system, in order to illustrate obvious and rational reasons behind the current concern for quality :

Number of students registered:

1940	11,000
1950	17,000
1970	125,000
1987	163,200
1993	256,442
1996	269,815

Of course, you can say that such a series of figures make no sense, as the classification of “higher education student” is not the same over the years. That’s right, but the figures help us to understand why there is a need for improving teaching and instruction and why the *teaching tasks have been more varied and complex*.

In the 40s, the universities and some specialised institutions were expected to have established links between teaching and research. Other post secondary institutions, such as teacher training colleges, were *not* expected to have such links. Since 1977, the latter group of institutions have been incorporated into the higher education system and consequently also subordinated to the Higher Education Act, implying that all teaching and instruction must be scientifically based and have links to research.

The 1977 reform introduced a standard for *all* courses and programmes and, thus, also expectations on *all* teachers at *all* higher education institutions to teach in accordance to this standard. Since then, the number of institutions, the number of programmes, the number of courses, and the number of students have increased – as has the variation in traditions, expectations and norms and values.

The preconditions for teaching have changed dramatically over the years. The academic teachers today have to find practical solutions to almost insoluble curriculum and didactic dilemmas: How to promote student learning in large classes of students with varied background knowledge and with an overload of important content to cover.

Here we have some very pragmatic reasons for the current concern for quality:

Politicians and other external stakeholders (among them of course the students) may ask:

- How can we be sure that “higher education” standards are kept and not lowered?

The academics may ask:

- How can we improve our teaching when at the same time we have to face conditions which we perceive as changes to the worse?

Thus, in both countries, the quality issue takes its main point of departure in recent system changes and corresponding changes in the working conditions and tasks of the individual academics.

But there are also differences between the countries, which must be taken into account when systems and experiences are compared:

According to Tony Becher, in British universities, the assumptions and procedures appropriate to an elite system have not proved adaptable to an era of mass higher education. Norms and values of university teachers are still derived from the days of the elite system, although for almost 20 years it has been changing towards a mass system.

Perhaps, and this is my own reflection, one explanation might be that British academics dwelled quite peacefully in the secret gardens of Academia, till about ten years ago their government broke into the garden and asked what (the hell) they were doing there. British academics were, by tradition, open to collegial scrutiny, and had had a long experience of external examinations and peer reviews, which were, however, in the hands of the academics themselves and not imposed by the government. Swedish academics, on the other hand, have been working in something that was turned into a kitchen

garden as early as the 1970s and were asked to cultivate the garden in accordance with a fairly detailed plan. So far, Swedish academics have been free from external examinations and assessments, but have, instead, been exposed to state regulations and prescriptions.

The Swedish quality programmes

Let me now move to the Swedish context and our quality development programmes.

All higher education institutions are required to have programmes for their own quality work, including measures for assurance and improvement. With reference to the Sussex experiences, the usefulness of our quality programmes depends on whether the programmes make sense to those concerned and meet their needs for support for the improvement of their own practice, whether they are academic leaders (deans, heads of departments), administrators, teachers or students.

An institutional quality programme can be illustrated as a triptych, with a central part and two additional side parts.

At the very top you find the overall goals of the institution: to promote student learning and to create knowledge. Various boards – as well as all members of staff and the students – have a responsibility for planning and carrying out teaching, research and learning and for the quality of the outcomes of these processes. Such responsibility is not a new issue in a higher education context. What is new is the demand for communication, transparency and visibility from the government and from stakeholders outside the institutional context. In addition to these central activities, there are expectations on additional activities, aiming at improving teaching, learning and research and the management of the institutions.

Conclusions

According to Tony Becher, academics need external pressure in order to get incentives for changing or modifying their own system of norms and values and their own repertoire of behaviour.

In England quality management was imposed in a way which offended academics. However, after the first shock, many prominent academics argued for a fruitful balance between enhancement and control. In Sweden, quality assessment and the quest for quality management were both introduced in a spirit of consensus after a number of negotiations and with a willingness on the part of the government to accept the ways of academics. We have more opportunity for creating systems and routines which are challenging for both staff and students.

The experiences from Sussex tell us that a quality programme must be perceived by teachers and students as *personally relevant*. It must make sense for those who are directly engaged in the basic activities of the institution, teaching and research, and it must respond to their needs and to what they identify as problems and shortcomings. The programme must include a combination of bottom-up and top-down strategies and use a mixture of support and control (the carrot- and-stick -strategy). From this point of view, national evaluations and audits can play an important role for enhancing quality. I think Tony is right, when he says that we might be far too afraid of using assessments and evaluations, and that we might actually miss opportunities for quality enhancement.

So, the question I would like to raise, from Tony's presentation, is:
When it comes to the Swedish context, in what ways can we introduce so much of positive "stress" that university teachers are challenged and willing to adjust to their contextual conditions in ways that can be considered to represent "improvements"?

Utvärdering och uppföljning i kvalitets- och förbättringsarbete

Några huvuddrag och reflexioner

Professor Urban Dahllöf, Uppsala universitet

Inför en så här väldig församling kan jag tyvärr inte annat än alltför enkelriktat framföra några synpunkter som underlag för senare diskussion. Det kommer att märkas, att jag har hämtat åtskillig inspiration från ett manus av Lillemor Kim, vars bidrag till den här konferensen jag särskilt vill hänvisa till (Kim 1997).

Inledning

De rika och mångdimensionella bidragen till de här dagarna är ytterst imponerande. Låt mig redan från början och en gång för alla stryka under de många positiva dragen i det lokala arbetet och på central nivå. Resonemangen om kvalitet från universitetskanslern och hans medarbetare i Högskoleverket är nyanserade och därför väl ägnade som utgångspunkt för dialog och förhandling med ännu högre makter. En avgörande insats gjordes i de till slut framgångsrika aktionerna för att undgå den direktkoppling mellan utvärderingsresultat och resurstilldelning som låg i förslaget om den s.k. kvalitetspengen. Nu blev i stället tyngdpunkten förlagd till en bedömning av själva kvalitetsarbetets bedrivande.

Utan att man förringar insatserna från dagens aktörer, kan man dock konstatera, att marken i vårt land nog ändå var väl beredd för den nu aktuella vägen av satsning på kvalitet och utvärdering både lokalt genom arbetet i de pedagogiska utvecklingsenheterna och centralt genom olika slag av forskningsstöd och den mängd initiativ till kurser och utvecklingsinsatser som utgick från den byrå inom Universitetskanslersämbetet, vars förste chef var Nils-Eric Svensson.

Ändå tycker jag det finns anledning att titta lite närmare på några problem som är förknippade med å ena sidan utvärdering och kvalitetsarbete och å andra sidan förändringar i den högre utbildningens omgivning både i fråga

om studerandegruppernas egenskaper och sammansättning och i fråga om behoven ute i samhället av olika slag av utbildning. Alltså: *Kvalitet för vem och för vilka syften?*

Även om vi slapp den direkta kopplingen mellan utvärdering och kvalitetspeng, kan vi inte komma ifrån att de nämnda sambanden berör *viktiga relationer till staten och andra uppdragsgivare*, av vilka högskolan är starkt beroende. Området kompliceras dessutom av att det handlar om kopplingar mellan problem på olika aktörsnivåer. Oftare än vad vi vanligen föreställer oss, visar sig nämligen situationen för den vardagliga undervisningen hänga samman med långsiktiga, överordnade policyfrågor och långsamma men systematiska samhällsförändringar.

Allt detta hänger i sin tur samman både med volymproblem och regler för resurstilldelning. De sistnämnda behöver numera inte alltid utgöras av beslut i regering och riksdag. De större klumpanslagen därifrån skapar däremot behov av mer detaljerade regelsystem lokalt i högskolestyrelser, fakulteter osv. – och det finns naturligtvis också där en risk att de blir alltför schablonmässigt utformade och mekaniskt tillämpade.

Utvärdering – termens och företeelsens rötter

Som så ofta kan detta med utvärdering – och framför allt den tekniska termen i betydelse av resultatkontroll i relation till uppställda mål – spåras tillbaka till USA. Termen sköt där upp som en raket, den där snabbt svepte in många länder under sin bana – men lägg märker till *när* och *varför* termen fick denna särskilda skjuts och inriktning. (Innan dess hade den en mer allmän innebörd av typen diagnos eller sammanfattande bedömning).

Jo, det var i det kalla krigets dagar efter ryssarnas uppskjutande av Sputnik i november 1957 som amerikanerna fann, att de behövde rusta upp sin skolundervisning främst i matematik och naturvetenskap för att möta den nya utmaningen genom utveckling av systematiskt utarbetade och genom "formativa utvärderingar" förprovade läromedel i synnerhet för high-school-nivån. Observera, att det rörde sig inte bara om ett krisläge och om ett behov av upprustning på nationell nivå i ett land med ett starkt decentraliserat utbildningssystem utan också om ett behov av en *större volym personer utbildade till särskild kompetens*.

När det så gäller Sverige, så tror väl många att vi finner de så vanliga tecknen på eftersläpande importgoods också på det här området. Men ser vi närmare efter, finner vi, att just när det gäller utvärdering av utbildning som *system gentemot tidigare uppställda mål, aktuella förväntningar och/eller framtida behov* låg vi i vårt land långt framme, ja, faktiskt minst något tiotal år före den amerikanska Sputnik-vågen, tack vare analyser av det gamla skolsystemet och av försöksverksamheten med enhetsskola. Inte ens bilden av att det hela började på det som nu kallas grundskolenivån och sedan spred sig uppåt i systemet, är riktigt sannfärdig.

Tidiga svenska utvärderingar på högskolenivå

Man kan nämligen med minst lika stor rätt peka ut några forskare i Lund, knutna till ämnet statistik, som de verkliga pionjärerna. Främst tänker jag här på Sven Wiksell, son till den store nationalekonomen och fritänkaren Knut Wiksell. På initiativ av Sveriges Förenade Studentkårer och med anknytning till en statlig utredning under Sven Wiksells ledning (Wiksell & Jerneman 1935), företog denna forskargrupp nämligen undersökningar föranledda av det s.k. extralärelärdet i form av svårigheter för akademiker – särskilt i vissa ämnesgrupper – att inom rimlig tid vinna fast anställning som lärare i skolväsendet (Wiksell & Larsson 1936). Visserligen kan man säga, att det i första hand rörde sig om ett krisläge av kvantitativ natur på systemnivå, men frågor om kvalitet var redan från början inbegripna i analysen genom problemet om olika ämneskombinationer och därtill knutna regelsystem för behörighet som adjunkt och lektor i skolväsendet.

Vid samma tidpunkt och i direkt anslutning till dessa frågor aktualiserades också problemen kring rekryteringen till högre studier i fråga om social bakgrund och geografisk ursprungsmiljö. Det skedde mot bakgrund av uttalade förväntningar om en kommande utjämning av sociala och regionala skillnader (jfr Dahn 1935). Som tidiga och tydliga exponenter för sådana strävanden, där alltså *det äldre systemets faktiska funktion ställdes mot aktuella förväntningar och framtida behov*, kan vi ta de båda lundastatistikerna Carl-Eric Quensel och Sven Moberg och den studie som de startade 1946 (på uppdrag av 1945 års universitetsberedning) och som de slutförde tre år senare (Moberg & Quensel 1949). Den gällde tre årgångar studenter examinerade från läroverken 1930, 1937 och 1943. Deras data utnyttjades också snabbt av en år 1946 tillsatt *studentsocial utredning om den högre utbildningens demokratisering* (SOU 1948: 42). Den yngre medlemmen i

detta författarbolag, Sven Moberg, blev senare mer allmänt känd dels för sin doktorsavhandling med den slagkraftiga titeln "Vem blev student och vad blev studenten?" (1951), dels för sin något tvivelaktiga roll som konsultativt statsråd i utbildningsdepartementet under och efter år 1968.

Litet av ett ödets ironi vilar väl också över det förhållandet, att det just var dessa statistiker från Lund som i sin framställning drog slutsatsen, att Uppsala skilde sig från de andra universiteten genom att ha ett betydligt vidare rekryteringsområde (Moberg & Quensel 1949, s.125). Denna slutsats fördes f.ö. vidare i den historik över Lunds universitet som 1968 publicerades av en medlem av klanen Weibull, så känd för sin källkritiska skolbildning (J. Weibull 1968). Mot bakgrund av denna dubbla lundensiska reklam för Uppsala kan det förtjäna påpekas, att när man går tillbaka till originalrapporten (a.a.tab. 55), så ter sig slutsatsen inte så lite överdriven. I stället för om en tydlig artskillnad rör det sig snarare om en mindre gradskillnad om som mest 10–15 procentenheter, som dessutom till övervägande grad kan tillskrivas ett tillskott från övre Norrland (Dahllöf 1989). För dess studenter var ju Uppsala ända fram till mitten av 1960-talet det närmaste universitetet. Mest för kuriositetens skull kan det framhållas, att rekryteringen av högskolenybjörjare nuförtiden i stort sett följer samma mönster som då med undantag för Norrland. Rekryteringen till Uppsala är faktiskt lika mycket regionalt präglad som för Umeå och Linköping, medan den i Stockholm är utpräglat lokal (Dahllöf 1997).

Meningslösa medelvärden

En särskild varningssignal behöver utfärdas för meningslösa medelvärden, applicerade på alltför hög aggregeringsnivå, t.ex. hela läroanstalter. Mot bakgrund av att jag själv alldeles nyss talat om rekryteringen till Uppsala i dess helhet, bör det understrykas, att både Moberg & Quensels ursprungliga studie och min egen lilla reanalys av den föregicks av en uppdelning på olika fakulteter, varvid tendenserna befanns vara tämligen likartade.

Just i detta sammanhang finns det anledning att göra en ny liten utflykt till nutiden, nämligen till ett pinfärskt uttalande som en rektor i en annan del av Sverige "med förtjusning" gjorde om Australien, varvid det landet prisades för att man där offentligt uttalade sig om kvaliteten hos hela universitet. Det har där mycket riktigt under några år skett en indelning i ett antal kvalitetsgrupper – men däremot instämmer jag inte i omdömet om att det är ett bra system.

Det är tvärtom ett av de minst tilltalande dragen där och på andra håll, helt enkelt därför att det sedan länge är väl belagt genom forskning, att variationerna i kvalitet mellan fakulteter, ämnesgrupper, utbildningsprogram och institutioner inom ett universitet ofta är mycket stora och att ett generellt uttalande om lärosätet som helhet därför är skäligen meningslöst.

Dessutom gynnar sådana uttalanden på ett orättfärdigt sätt de stora och redan väl etablerade läroanstalterna. Dessa har betydligt lättare att dra nytta av den bekanta halo-effekten – belagd i psykologisk forskning sedan 1920-talet (Thorndike 1920). Denna yttrar sig i att en stark insats på ett avgränsat område som i en ljusgård (eller helgongloria) sprider sig till och färgar av sig på andra delområden och därigenom påverkar en bedömning av helheten.

Stora och etablerade läroanstalter har självfallet så många framstående institutioner och forskare, att en dylik överspridningseffekt lätt uppstår. På motsvarande sätt är det där mycket lättare för dåliga institutioner att gömma sig i vimlet och förbli oupptäckta. Något sådant är däremot betydligt svårare vid nya läroanstalter, som rent sakligt kan behöva göra mer riskfyllda nysatsningar för att kunna etablera sig på outvecklade nischområden, samtidigt som de är utsatta för särskild kritisk uppmärksamhet från sina större kollegors sida.

För att nu hålla mig kvar ytterligare ett ögonblick i Australien, där jag nyligen hade tillfälle att följa debatten under några veckor, så var ekonomismen nästan övertydlig och tonen i marknadsföringen tämligen uppskruvad på ett sätt som inte förefaller mig särskilt efterföljansvärt. Detta kom t.ex. till synes i annonseringen av lediga lärartjänster även från de stora universitetens sida. Det var ingen hejd på hur progressiva, framåtblickande, internationaliserade och IT-tillvända som de framställde sig. Samtidigt mötte jag en hel del till hälften cyniska, till hälften eftertänksamma kommentarer inifrån systemet med innebörden, att det hade varit bra, om det verkliga intresset för den egentliga kvaliteten hade varit lika stort som intresset för kvalitetsprogrammet och utfallet i dess bedömningar.

Villkor för meningsfulla resultatbedömningar och rekommendationer

Men låt mig nu slutföra tankegången om de tidiga svenska utvärderingarna. Det skall villigt medges, att insatserna – betraktade i 1990-talets backspegel

– inte alltid var så lysande, särskilt inte på skolområdet. Men de gav viktiga lärdomar för framtiden. I den del av forskarsamhället som jag representerar, vågar jag påstå, att det numera i stort sett råder enighet om, att *isolerade mätningar av resultat i fråga om kunskaper och attityder inte säger så mycket, om de inte samtidigt stötts av information av tre olika slag*, nämligen

- om studerandegruppens sammansättning och förutsättningar
- om förloppen i själva de bakomliggande processerna i undervisning och inläring samt
- om de administrativa villkoren för utbildningens uppläggning i form av de regler och resurser som bildar ramar för vad som är möjligt att göra för lärarna.

I varje fall om vi vill syfta till att förbättra ett utfall, är det inte så dumt att kunna förstå och förklara hur de resultat har vuxit fram som behöver förbättras och vilka faktorer som då är viktiga.

De flesta inser nog tämligen omgående, att nu börjar det till råga på allt att lukta teori – och visst är det så, att ingenting är så praktiskt som en god teori, om man vill nå fram till verksamma förbättringar. Men observera samtidigt, att det inte behöver röra sig om så förskräckligt komplicerad teori, låt vara att det finns skäl att undvika generaliserade patentrösningar. Jag hotar härmed att strax återkomma till detta.

Rekryteringsproblem och mobilisering av utbildningsreserver

Men innan dess vill jag fullfölja utvecklingslinjen från de tidiga utvärderingarna på högskoleområdet med de lundensiska statistikerna Moberg & Quensel (1949) som paradexempel. Vi såg hur det bakom dem redan under 1930-talet spirade förväntningar om en jämnare social och geografisk rekrytering till högre utbildning, förväntningar som snabbt förstärktes från 1940-talets senare del genom en starkt ökad efterfrågan från föräldrarnas sida på realskole- och gymnasieutbildning för barnen i de dessutom snabbt växande årskullarna. Samtidigt växte det fram ett behov så att säga från andra hållet, dvs. från samhälls- och näringsliv på ett större antal tekniker och naturvetare för att landet skulle rätt kunna utnyttja sin stora industriella potential.

Detta låter bekant, eller hur? Här blev det fråga om ytterligare en koppling mellan volym och kvalitet. Vid den tiden hade Sverige två tekniska högskolor

med ett samlat intag av 350 studerande. Frågan ställdes så, om det skulle vara möjligt att inrätta civilingenjörsutbildning på ytterligare en ort, närmast i Lund, utan att äventyra kvaliteten i de samlade resultaten.

Redan tidigare hade frågan om den s.k. begåvningsreserven analyserats på ett allmänt plan, men de undersökningar som blev avgörande både i fråga om inomvetenskaplig metod och praktiskt användbara resultat utfördes för en statlig universitetsutredning av Kjell Härnqvist (1958), sedermera pedagogikprofessor i Göteborg och till slut rektor för dess universitet. Ännu när den studien publicerades hävdade andra forskare – bland dem den tidigare nämnde statistikprofessorn i Lund (se SOU 1958:11) – att det över huvud inte fanns någon nämnvärd utbildningsreserv att mobilisera på teknikområdet. Den gången blev inte han sannspådd utan Härnqvist själv, vars resultat visade att reserverna var särskilt stora i socialgrupp III, bland flickorna och på landsbygden.

Resultat som dessa, vilka senare har bekräftats många gånger om, ligger bakom de senaste årtiondenas stora satsningar på en *vidgad volym*, kombinerad både med en ökad *regional spridning och en förtätning av undervisningsinsatserna* i högskolan.

Genomströmningsproblem och återkommande utbildning

Samma utredning som beställt Härnqvists reservundersökning företog också en jämförelse mellan de s.k. fria fakulteterna å ena sidan samt fackhögskolor och fakulteter med mer bunden studiegång å den andra med avseende på examensfrekvens efter ett generöst tilltaget antal studieår. Till sin stora förskräckelse fann man (SOU 1957:24), att framför allt de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena uppvisade låga examensfrekvenser jämfört med de andra miljöerna (c. 45 procent gentemot 80 procent). Och till ännu större förskräckelse fann en ny kommitté, att läget inte hade förändrats nämnvärt efter en period om 7–8 år, trots att man under mellantiden snabbt hade tillskapat lärarkategorien universitetslektorer och gått in för mycket mer schemalagd undervisning än tidigare.

Nu var det dock inte fullt så illa som det först såg ut. En förnyad genomgång, i vilken jag var inblandad (Dahllöf 1968a, b; 1969), av den senare kommitténs utvärderingsdata pekade nämligen på ett dubbelt samband mellan

genomströmning och studiemiljö. Det var framför allt de vuxenstudenter, som inte nödvändigtvis hade behov av full examen, som förklarade de påfallande skillnader som framträdde mellan de då fyra universitetsorterna. De äldres antal var betydligt större i Stockholm och Göteborg, som därtill under den då härskande lärarbristen i skolväsendet erbjöd fler frestelser också för yngre studenter att ta ett ofta ganska inbringande extrajobb – med lägre examensfrekvens också för dem som konsekvens. I de gamla, vid den tiden mer isolerade universitetsstäderna Uppsala och Lund, tog de som skrevs in någorlunda direkt efter studenten sin akademiska grundexamen i stort sett lika ofta som sina jämnåriga kamrater vid fackhögskolorna.

Dessa utvärderingar och omtolkningar från slutet av 1960-talet pekade på två huvudfrågor av principiell natur:

1. Återkommande utbildning var ett etablerat faktum, långt innan den av regeringen och internationella organ som UNESCO och OECD upphöjdes till en ledande planeringsprincip.
2. Det räcker inte med att enbart lägga statsmakternas ofta lite fyrkantiga syn på den högre utbildningens mål till grund för tolkningen av resultat i form av examens- eller tentamensfrekvenser. I stället för att uteslutande anlägga ett myndighetsperspektiv uppifrån – även om det rör sig om vår egen arbetsgivares – är utvärderingen av en utbildning bäst betjänt av att vi också ser den *i de studerandes eget perspektiv*. Vi måste låta de studenter själva komma till tals både i fråga om sina motiv, planer och inriktning och i fråga om uppläggnings- och undervisnings- och examination i relation till deras egen livssituation och deras egna arbetsvillkor.

Inte minst är detta viktigt nu, när livslångt lärande (och därmed återkommande utbildning) åter har blivit ett slagord och dessutom framstår som en nationell angelägenhet av stora mått som ett led i en önskvärd och välbehövlig kompetenshöjning. Ett sådant målgruppsanpassat synsätt kom sedan från 1970-talet i hög grad sätta sin prägel på svenska utvärderingar av högre utbildning både allmänt vid Universitetskanslersämbetets uppföljningar av 1969 års studieordning (UKÄ 1971, 1972, 1974), och i den stora Umeåstudien "Vägen genom universitetet" (Elgqvist-Saltzman 1976), i samband med olika former av decentraliserad utbildning som i Sigbrit Frankes och Martin Johanssons gemensamma doktorsavhandling (1972) samt under de första årens försöksverksamhet med distansundervisning (Willén 1978, 1981).

Också i samband med den mer normala verksamheten i vanliga studieprogram och fristående kurser på studieorten är det viktigt att hålla ett öga på långsamt fortskridande med efter hand påtagliga förändringar i studerandegruppernas sammansättning. Det är ju ofta så, att statsmakternas – eller det egna universitetets – normer om resursramar för olika slag av utbildning vilar på tidigare erfarenheter som säger, att den här poängfördelningen, den här balansen mellan självstudier och undervisning i olika former och den här tidsfördelningen på olika moment är tillräckliga för ett gott resultat – när hela programmet vilar på erfarenheter från studerande med de faktiska förkunskaper, den motivation och den erfarenhetsbakgrund som präglade den aktuella utbildningen strax innan normerna fastställdes. Men, som sagt, sedan dess kan gruppens sammansättning ha förändrats högst avsevärt än åt det ena, än åt det andra hållet.

Helhetssyn

Härigenom blir uppföljningar och utvärderingar inte så lite av en prövning av realismen i myndigheternas antaganden om tillräckliga resurser och andra rambetingelser, varvid kraven på åtgärder med lika stor rätt kan komma att riktas mot överordnade organ som mot det enskilda lärarlaget på en institution.

Det kan alltså vara klokt att anlägga en *helhetssyn* som innebär att man försöker balansera olika förklaringsgrunder mot varandra. Inom det handlingsutrymme som ges av studerandeegenskaper och administrativa ramar finns det gott om möjligheter för studierektorer och enskilda lärare att vidta förbättringar i innehåll och metodik.

Det finns numera gott om modeller för utvärderingar som på här angivet sätt syftar till att försöka förstå var skon klämmer för att vi skall kunna reparera konstaterade brister. Det rör sig om ett öppet, systemanalytiskt sätt att studera hur undervisnings- och inlärningsprocesser och deras resultat hänger samman inbördes och samtidigt påverkas av olika yttre omständigheter. Det är varken teoretiskt eller metodiskt särskilt märkvärdigt att väga sådana förklaringsgrunder mot varandra – med det fordras en någorlunda tillförlitlig *diagnos* för att man skall kunna nå fram till bra beslut om förbättringar (Dahllöf m.fl. 1991).

Lärlämplighet

Låt mig mot denna bakgrund också säga några ord om lärlämplighet inom högskolan. Det temat har tämligen utförligt behandlats i en kunskapsöversikt som jag var med om att göra inom OECD (IMHE) för några år sedan och det finns också behandlat i en liten skrift utgiven av Sveriges Universitetsläraresförbund (SULF) (Dahllöf m.fl. 1991, resp. Dahllöf 1995).

Redan en tidig kunskapsöversikt av veteranen McKeachie (1963) visade att det var meningslöst att söka efter en enhetlig standardmetod som i alla lägen leder till bäst resultat. Frågan om Den Bästa Metoden är alltså fel ställd och behöver ersättas av en mer differentierad frågeställning om

- vilken metod – eller t.o.m. vilken kombination av metoder – som är bäst för
- vilken elevgrupp
- i vilken fas av sin utbildning och
- mot vilka slag av utbildningsmål och (kan vi numera tillägga)
- inom vilka resursramar.

Inte heller den individuella lärarskickligheten följer något enhetligt mönster. När vissa mycket grundläggande och enkla förutsättningar om emotionell stabilitet och mental flexibilitet är uppfyllda – krav som de allra flesta akademiker klarar efter alla dessa sällningar som de genomgått – kan man utvecklas till en god högskolelärare på många olika sätt. Det är långt ifrån givet, att en katederesträdör alltid är att föredra – en stillsam seminarielezare och en försynt handledare som sätter rätt artikel eller bok i händerna på de studerande i rätt ögonblick kan vara väl så effektiv.

Framgångsrik universitetsundervisning är kanske när allt kommer omkring mindre en fråga om urval av rätt person vid ett enda ansökningstillfälle, då man ändå inte vet vilket slag av undervisningsbehov som behöver tillgodoses om några år, än om motivation för läraruppgiften. En annan forskningsöversikt (Trent & Cohen 1973) har också visat, att det enda gemensamma för lärare som uppfattas som goda av de studerande är att “de bryr sig om studenterna” och kan entusiasmera dem. Men entusiasm för vetenskapliga problem och deras tillämpningar kan väckas på olika sätt. Motivationen för undervisning och handledning kan i sin tur påverkas av belöningar för goda prestationer, möjligheter till egen förbättring genom fortbildning och utvecklingsarbete inom eller utom institutionen.

Här kommer alltså balansen mellan olika arbetsuppgifter in i bilden. Mot bakgrund av en del jämförelser med andra länder liksom av erfarenheter från egen deltidstjänst i Norge har jag blivit övertygad om att den svenska kåren av lektorer och adjunkter i högskolan är ovanligt hårt hållen i fråga om undervisningsmängd och brist på tid för egen forskning i tjänsten. Än en gång kommer här ramar och regelsystem in i bilden som förklaringsfaktorer. När det nu med rätta åter talas om en minskning av småföreläsandet i lektionsform till förmån för mer självständigt studiearbete, ja, t.o.m. om s.k. problembaserad inläring (PBI), så bör vi vidare betänka, att en god handledning – framför allt en individualiserad sådan – ställer stora krav inte bara på kompetens och simultankapacitet utan också på tid, den ständiga bristvaran för så många av oss.

Några specifika slutsatser om utvärderingar

Till slut vill jag nu dra några mer specifika slutsatser ur det förda resonemanget. Utvärdering bedrivs ju på olika nivåer lokalt från institutioner och uppåt men också centralt på två sätt. Det ena av dessa innebär, att universitet och högskolor med några års mellanrum blir bedömda med avseende på kvalitetsarbetets bedrivande. Det andra centrala greppet utgörs av vad vi här kan kalla tematiska studier, då ett ämne eller en ämnesgrupp studeras vid alla eller ett stort antal läroanstalter. Sådana undersökningar har ju den fördelen att de lättare uppfyller krav på jämförbarhet genom att referenspunkterna är desamma i fråga om mål, innehåll och metodik.

Först dock några ord om de lokala utvärderingarna, vare sig de utförs enbart för invärtes bruk eller då och då genom deltagande av kollegor från andra inhemska eller utländska läroanstalter, s.k. peer reviews. (Jfr också Dahllöf & Johansson m.fl. 1991).

1. Det gäller att motstå frestelsen att till varje pris framstå som originell i metodiskt avseende. Detta gäller framför allt frågeformulär och andra instrument som används vid kursvärderingar av de studerande. Det är nämligen ofta väl så viktigt att kunna spåra en utveckling över tid – inte minst till följd av de nyss diskuterade förändringarna i sammansättningen av studerandegrupperna – och då behöver man använda samma frågor och redovisningssystem.
2. Det är viktigt att genom uppdelning av informationen på olika homogena undergrupper av studerande möjliggöra en analys ur de studerandes egen synvinkel.

3. Det gäller också att spara och samarbeta. Dvs. spara de viktiga grundtabellerna och samarbeta med de institutioner som i tiden både ligger före och efter den egna i en bunden studiegång eller i de vanligaste ämneskombinationerna. Härigenom kan man följa de viktigaste flödena av de studerande lokalt och därigenom upptäcka luckor, onödiga överlappningar, flaskhalsar och trösklar, som kan behöva åtgärdas relativt snabbt. Låt mig som exempel på en bra sådan utvärdering hålla fram en studie av naturvetarutbildningen i Uppsala som slutrapporterades under rubriken "I ny och nedan" (Apelgren, Edström & Löfdahl 1995) och som också representeras vid denna konferens.

Vid de flesta former av utvärdering betonas vikten av dialog om utfall och innebörd både med de närmast berörda lärarna och i all synnerhet med överordnade instanser *innan* ett slutomdöme fälls och åtgärder rekommenderas. När det gäller informationen *uppåt* och den dialog som följer i dess spår, vill jag särskilt rikta uppmärksamheten på två problem av principiell natur, vilka närmare behandlas i den tidigare nämnda skriften från Universitetslärarförbundet (Dahllöf 1995).

1. Institutionerna och dess lärare bör få tillfälle *att själva öva inflytande* över i vilka avseenden de blir utvärderade genom att verksamhetens profil får komma till uttryck.
2. Man behöver ofta ägna särskild omsorg åt att få grepp om *olika uppgifters svårighetsgrad*. Ämnen och moment kan vara högst olika ifråga om lättillgänglighet, popularitet osv., även om de alla är nödvändiga från helhetens synpunkt. Grupper av studerande kan också vara högst olika lättundervisade beroende på en rad olika faktorer. Det är en betydligt starkare pedagogisk prestation att få fram en heterogen eller endast måttligt stark elevgrupp till fullt godkänt resultat än en utpräglad elitgrupp med höga intagningspoäng och förkunskaper. Sådana mer blandade grupper kan också – och med rätta! – kräva mer lärartid för handledning liksom andra resurser.

Vid utvärdering av kvalitetsarbetets uppläggning och genomförande tror jag vidare – om de grundläggande intentionerna alls skall kunna genomföras – att det är särskilt viktigt, att utvärderarna beaktar sättet för uppföljning av de lokalt utförda studierna: Hur utformas dialogen mellan institution och fakultet? Hur sker delgivningen till de berörda befattningshavarna? Hur och på vilken typ av grunder utformas de olika åtgärdsprogrammen? Hur följs dessa i sin tur upp?

Allt detta ställer krav på en viss kontinuitet i uppföljningen från den första till den andra tidpunkten i fråga om vilka normer som Högskoleverkets externa bedömargrupp anlägger. Detta underlättas i sin tur av att åtminstone några av den första bedömargruppens medlemmar medverkar vid det andra tillfället. Självfallet förutsätter jag också, att utvärderarna själva håller målet om *arbetet med kvalitetsfrågorna* i fokus redan från början och inte förfaller till att på några futtiga dagar tro sig om att kunna uttala sig om kvaliteten hos en hel läroanstalt. Det är svårt och viktigt nog att studera kvalitetsarbetets uppläggning och bedrivande.

Två stora problem

Man brukar ju ofta spara det bästa till sist – men i dag skall jag vända på steken och sluta med de problem som bekymrar mig mest. Det gäller en del av de normer som tillämpas av överordnade myndigheter och även inom själva kanslihuset. Framför allt gäller mina bekymmer bristen på dialog kring resultatutfall relaterade till dessa normer.

Vi kan nämligen konstatera en omfattande systemglömska, som visserligen – möjligen – kan förklaras av täta personalbyten men som ingalunda ursäktas av dem. Ty något borde man även i dessa myndigheter själv tillämpa vad man så gärna rekommenderar andra av livslångt lärande och återkommande utbildning. I all denna chefs- och ledarskapsutbildning som frodas på kursgårdar och Finlandsfärjor borde det väl finnas rum också för lite substansfrågor om de system och de problem som allt detta chefande skall omfatta. Det är så utomordentligt tröttsamt och inte minst tidsödande att vart femte år behöva börja om igen med problemen om för grova indikatorer, vare sig det gäller genomströmning eller något annat, och att hävda behovet av en uppdelning av statistiken på strategiska undergrupper av studerande liksom behovet av ett särhållande av ämnesgrupper och institutioner med olika roller. Därför är det frestande att travestera Gunnar Helén: Gå hem och läs lite utbildningshistoria!

Denna klagovisa skall jag nu till slut illustrera med två exempel som båda rör forskarutbildningen. Nästan för varje utvärdering som görs lokalt eller tematiskt gnälls det över *den höga åldern hos dem som disputerat*, uttryckt genom medelvärde eller median. Man klagar på att de siffrorna blivit något högre på senare år, särskilt i vissa fakulteter. Men: Hur skulle de kunna bli något annat, när man satt i gång särskilda program för att göra det möjligt

att disputera för adjunkterna vid universitet och högskolor? De är ju sannerligen inga dunungar! Ett framgångsrikt sådant program leder med nödvändighet till en genomsnittlig höjning av disputationsåldern, låt vara under en begränsad period.

Men problemet är allvarligare än så. Den kvardröjande fixeringen vid genomsnittsmått ser nämligen bort ifrån det faktum, att återkommande utbildning varit en realitet i svensk högre utbildning sedan 40 år också på fältet för högre examina.

Det är vidare ett viktigt kvalitetsdrag både i skolväsendet och på många andra håll i samhällslivet, att lärare och andra vill gå vidare mot den fördjupade förståelse av komplicerade sammanhang som ett avhandlingsarbete innebär – även om det inte renderar dem så väldigt stora inkomstökningar. Många sådana vuxenstuderande för högre examina har dessutom berikat forskningen med goda bidrag, även om inte så många av dem hinner bli professorer.

Missuppfatta mig inte nu: Självfallet förnekar jag inte att vi behöver många och fler unga doktorer. Men det är fel att bara beräkna medelvärden, när det är spridningen det kommer an på och frekvensen doktorer i olika åldersklasser. Naturligtvis kan det inom vissa ämnesgrupper av s.k. hard science vara svårt att komma tillbaka som doktorand redan efter några år, men detta är snarare undantag än regel. (Jfr också Brandell 1996).

Det är ytterst olyckligt om en viss – aldrig så Nobelpris-omsusad – ämnesgrupp (där har vi haloeffekten igen!) får diktera villkoren för alla andra. Dessutom tror jag att man på allvar kan ifrågasätta om det mot bakgrund av att vi har två olika populationer av forskarstuderande är så klyftigt att bara operera med ett enda regelsystem för doktorandtjänster. Det nuvarande är uteslutande anpassat efter en utpräglad yngre grupps förmenta behov, även om villkoren också skulle behöva förbättras för den gruppen. Men något äldre doktorander kan behöva disponera större belopp vid mer spridda, koncentrerade tillfällen.

En annan organisatorisk flaskhals av ramkaraktär är uppenbarligen det alltför svaga post-doktorala stödet. Som ett gott exempel på uppläggning av en utvärdering som konsekvent anlägger en studerandegrupps perspektiv – i detta fall kvinnliga doktorer – vill jag just på den här punkten hänvisa till

en rapport från Vetenskapsakademiens nationalkommitté för biokemi och molekylärbiologi (1996). Rapporten har en ännu längre titel som skulle spräcka min tidsram, om jag läste upp den.

Mitt andra exempel från forskarutbildningsnivån gäller normen om examination av *en doktor per professor och år*. Hela den frågan har nyligen satts på sin spets av en utvärdering på språkområdet som gjorts i Högskoleverkets (1996) regi men som föregåtts av kritiska uttalanden bl.a. från Riksrevisionsverket. För att slippa exercera för mycket med decimaler liksom för att jämna ut rimliga variationer mellan olika år, är det enklast att multiplicera med 5, dvs. uttrycka normen så, att varje ämne bör prestera i snitt 5 nya doktorer per 5-årsperiod och professor, då man rimligtvis bör räkna på det antal professorer som fanns före femårsperiodens början, eftersom det ju tar några år att få fram en ny doktor.

Hur man än räknar i detalj, så visar språkämnen låga genomsnittssiffror. Ja, i vissa ämnesgrupper så låga, att det i ett fall med tre professorer vid ett stort universitet på tio år, alltså totalt 30 professorsår, inte examinerats en enda doktor (Dahllöf 1996). Men till den här bilden hör, att det rör sig om språk med en mycket liten arbetsmarknad utanför universiteten, och då hjälper det knappast att sätta normen någon enhet lägre, t.ex. tre doktorer på fem år.

I stället behöver både vi och statsmakterna tänka om helt och hållet i fråga om dessa språkstudiers roll i forskarsamhället. De behövs helt enkelt – i varje fall de flesta av dess professorer – som hjälpvetenskaper och som underlag för studiet av andra språk och samband mellan olika språk historiskt, semantiskt, grammatiskt osv. och dessutom som en nationell kunskapspool för uppkommande behov. Men då behöver vi också rätta kriterierna för resurstilldelning därefter och inte på grund av fyrkantiga regler tvinga dessa ämnens företrädare att leva i ständig skräck för att bli bestraffade för låg effektivitet genom indragning av tjänster etc. Även andra fakulteter torde f.ö. rymma ämnen i liknande situation.

Det sista exemplet må förefalla extremt, men det erbjöd sig osökt. Iakttagelsen riktar än en gång uppmärksamheten mot den svaga punkten i hela utvärderingssystemet som utgörs av mekaniskt tillämpade schablonnormer.

Men båda exemplen pekar också fram emot den potentiella styrka som ligger i en klok tillämpning av principen om medinflytande för de utvärderade,

dialog och förhandling mellan dem, utvärderarna och beslutsfattarna på olika nivåer. Om något behöver utvecklas på vårt område, så är det väl just den typen av dialog.

Referenser

Apelgren, Karin, Edström, Kristina & Löfdahl, S.E. 1995: *I ny och nedan*. Matematisk-naturvetenskaplig linje vid Uppsala universitet 1990/91–1994/95. En longitudinell och formativ studie. Slutrapport. Pedagogiskt utvecklingsarbete. Rapport nr 119. Uppsala: Uppsala universitet.

Brandell, L. 1996: Vilka är problemen i forskarutbildningen? *Universitetsläraren* 1996:20

Dahllöf, U. 1968a: *Examensfrekvens, studentkategori och lärosäte. En omprövning av frågan om de fria fakulteternas effektivitet*. Göteborg: Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet 31.

– 1968b: Nya fakta om de fria fakulteterna. *Dagens Nyheter* 10.9.1968.

Dahllöf, U. 1969: Examensfrekvens, studentkategori och lärosäte. *Nordisk Forum* 4, 217–231.

– 1989: Forskningen, lektorsinstitutionen och de akademiska influensfälten. I *Nybom* 1989, 117–152.

– 1995: *Kvalitet och utvärdering i högskolan*. SULFs skriftserie XII. Stockholm: Sveriges Universitetslärarförbund.

– 1996: *Kommentarer till "Forskarutbildningen inom det språkvetenskapliga området. (Högskoleverketsrapportserie 1996:9R)"*. Stockholm: Högskoleverket. Stencil.

– 1997: Tabellunderlag till frågan om universitetens regionala studeranderekrytering. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Manus.

Dahllöf, U. et al. 1991: *Dimensions of evaluation in higher education*. London: Jessica Kingsley.

Dahllöf, U., Johansson, R. m.fl. 1991: *PM med förslag till handlingslinjer för uppföljning och utvärdering vid Uppsala universitet*. Rapport från Arbetsgruppen för Universitetets Styr- och Anslagssystem (Agustagrupp 3) 1991–02–08. Uppsala: Uppsala universitet. Pedagogiskt utvecklingsarbete. Stencil.

Dahn, P. 1936: *Studier rörande den studerande ungdomens geografiska och sociala härkomst*. Skrifter utgivna av Fahlbeckska Stiftelsen 23. Lund: Gleerup.

Elgqvist-Saltzman, Inga 1976: *Vägen genom universitetet*. Ak. avh. Uppsala Studies in Education 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis/Almqvist & Wiksell International.

Franke-Wikberg, Sigbrit & Johansson, M. 1975: *Utvärdering av undervisning*. En problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå. Umeå: Pedagogiska Institutionen, Umeå universitet.

Gage, N.L. (ed.) 1963: *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

Härnqvist, K. 1958: Beräkning av reserver för högre utbildning. I *SOU* 1958:11, 7–92.

Högskoleverket 1996: *Forskarutbildningen inom det språkvetenskapliga området*. En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996:9 R. Stockholm: Högskoleverket.

Kim, Lillemor 1997: *Utvärdering av högre utbildning på central (myndighets) nivå – systemutvärdering eller kvalitetskontroll?* Bidrag till konferensen Kvalitet och förbättringsarbete, Uppsala 9–10 januari 1997. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Manus under tryckning.

McKeachie, W.J. 1963: Research on teaching at the college and university level. I *Gage* 1963, ch. 23, 1118–1172.

Moberg, S. 1951: *Vem blev student och vad blev studenten?* Samhällsvetenskapliga studier 7. Lund: Lunds universitet

Moberg, S. & Quensel, C.-E. 1949: *1945 års universitetsberedning IV*.

Studenternas sociala ursprung, betyg i studentexamen, vidare utbildning, yrkesval m.m. En statistisk undersökning av 1930, 1937 och 1943 års studentårgångar. SOU 1949:48. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Nybom, T. (red.) 1989: *Universitet och samhälle. Om forskningspolitik och vetenskapens samhällseliga roll.* Stockholm: Tiden

SOU 1935:42: Se *Wicksell & Jerneman* (1935).

– 1936:34: Se *Wicksell & Larsson* (1936).

SOU 1948:42: *Betänkande med förslag angående studentsociala åtgärder* avgivet av 1946 års utredning om den högre utbildningens demokratisering – studentsociala utredningen. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

– 1949:42: Se *Moberg & Quensel* (1949).

– 1957:24: *Den akademiska undervisningen. Forskarrekryteringen.* 1955 års universitetsberedning I. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

– 1958:11: *Reserverna för högre utbildning. Beräkningar och metoddiskussion.* 1955 års universitetsberedning III. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Thorndike, E.L. 1920: A constant error in psychological ratings. *Journal of applied psychology* 4, 25–29.

Travers, R.M.W. (ed.) 1973: *Second handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally.

Trent, J.W. & Cohen, A.M. 1973: Research on teaching in higher education. I *Travers* 1973, 997–1071.

UKÄ 1971: Erfarenheter av 1969 års studieordning vid filosofisk fakultet efter två år. UKÄ 7.12.1971. *UKÄ-aktuellt* 2, 1971/72, 13ff.

– 1972: Tre år med den nya studieordningen vid filosofisk fakultet. UKÄ 1972–12–13. *UKÄ-aktuellt* 3:12.

– 1974: *Uppföljning och utvärdering. Filosofisk fakultet 1969–1973: Studerande-*

utveckling, studieprogram, studieresultat, arbetsformer. UKÄ-rapport 1974:5
Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

Weibull, J. 1968: *Lunds universitets historia IV. 1868 - 1968*. Lund: Lunds universitet/C.W.K. Gleerup.

Wicksell, S. & Jerneman, T. 1935: *Betänkande med undersökningar och förslag i anledning av tillströmningen till de intellektuella yrkena*. SOU 1935:42. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Wicksell, S. & Larsson, T. 1936: *Utredning rörande de svenska universitets- och högskolestuderandes sociala och ekonomiska förhållanden*. Bilaga till betänkande med undersökningar och förslag i anledning av tillströmningen till de intellektuella yrkena. SOU 1936:34. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Willén, Birgitta 1978: *Högskolestudier på distans. En utvärdering av svensk försöksverksamhet*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 3. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

– 1981: *Distance education at Swedish universities*. Diss. Uppsala Studies in Education 16. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis/Almqvist & Wiksell International.

Kvalitet i högskolans grundutbildning

Docent Bertil Rolf, Lunds universitet

Professionell kvalitet genom kompetens

Professionell kvalitet och kompetens beror av varandra. Jag skall utveckla en begreppsapparat som låter oss tänka klarare kring professionell kvalitet. Min tes är att kvalitet inom högskolans grundutbildning beror av professionell kompetens i argumentation och beslut på nivåer över den enskilde läraren. Det finns kvalitetsproblem som kan lösas endast genom att beslutande organ genomför en professionell diagnos av kunskap och verksamhetsformer.

Två exempel

Exempel 1. På logopedutbildningen vid ett universitet noterade man att eleverna hade "svårt att ta patienterna" eller "hade svårt att få kontakt" med sina patienter. Man menade att eleverna var "psykologiska". Psykologiska elever behöver "bättre psykologiska kunskaper". Logopederna hänvände sig till universitetets egen psykologiska institution och angav att studenterna behövde bättre psykologiska kunskaper. Där blev man givetvis glad över tillfället och erbjöd en inledande kurs i personlighetspsykologisk teoribildning.

Exemplet belyser hur frågor förändras. Man börjar med en fråga om vad studenter behöver kunna och slutar med en fråga om vad de behöver veta. Detta vetande finns lyckligtvis tillgängligt inne på universitetet och kan paketeras i form av en kurs. Kursförslaget hade standardiserad form och innehöll inget som är specifikt för logopeder, sjukvård eller förhållande till patienter. Man ville servera ett vetande som är avkontextualiserat, dvs har gjorts oberoende av de situationer där det skall användas. Yrkesverksamma logopeders förmåga att hantera motsvarande situationer efterfrågades inte.

Exempel 2. För många år sedan hade en av landets tekniska högskolor en civilingenjörsutbildning som inleddes ungefär som nedan:

Inledning i linjär algebra (2 p)

Inledning i matematisk analys (3 p)

Inledning i fysik (3 p)

Inledning i kemi (3 p)

OSV

Teknologernas utbildning bestod av en serie grundkurser av den typ respektive ämne använde. Visst låter det rimligt att ingenjörer behöver kunna räkna, använda fysikens begrepp och känna materialens kemiska egenskaper? Men hur kunde det komma sig att blivande civilingenjörer behövde precis samma matematikutbildning som blivande gymnasielärare? När jag i andra sammanhang resonerade med ansvariga inom linjen framgick att kursplanen tillkommit genom ett slags förhandling mellan de berörda ämnena. Eftersom linjen var uppbyggd genom förhandling, gick det heller inte senare att införa större förändringar utan att man omförhandlade hela utbildningen.

De två exemplen belyser hur frågor kan transformeras genom analys- och beslutsmekanismer inom högskolan. Exempelen berör kvalitetsproblem som uppkommer på en nivå över den enskilda kursen och utanför den enskilde lärarens förhållande till studenterna. Kvalitetsproblemen beror av sociala mönster för att resonera och rådslå. Vad som ursprungligen är, eller borde vara, frågor om vad studenter behöver veta och kunna, slutar som frågor om vilken universitetsinstitution som skall leverera vilken kurs. Utfallet av beslutsprocessen har mer att göra med vilket vetande universitetens institutioner vill leverera än vad studenter behöver kunna.

Ur själva exemplen kan man givetvis inte dra generella slutsatser. När jag presenterat exemplen för verksamma inom högskolan väcker de genklang. Man känner igen sig. Det finns skäl att anta att några av högskolans analys- och beslutsmekanismer har (haft) tendenser att *systematiskt* leverera fel svar på frågor om vad slags kunskap och kompetens studenter behöver.

Ett sådant systematiskt felskapande kan delvis förklaras utifrån en syn på högskolans roll för professionell kunskap som länge dominerat. Det finns inom högskolan vitt utbredda och felaktiga förutsättningar om högskolans roll för den professionella kunskapsutveckling som sker i samhället.

Tillämpad vetenskap som högskolans kunskapsmodell

Kunskapsteorin efter andra världskriget har fokuserat samspelet mellan kunskap å den ena sidan, sociala institutioner och strukturer å den andra.¹⁾

¹ När jag här talar om "institution" menar jag termen i samhällsvetenskaplig betydelse av sociala regler för samordning. Jfr March och Olsen 1989.

Både kunskapssociologer och filosofer som Popper, Polanyi och Kuhn har betonat att vetenskap skrivs på den sociala skalan. Den har karaktär inte av ett ackumulerat vetande utan av en social kunskapsprocess. För att analysera och förstå kunskap måste man fokusera både kunskapens processer och dess sociala bärare. Det är från ett sådant perspektiv jag vill analysera och kritisera några dominerande föreställningar om sambandet mellan universitetsforskning och professionell kompetens.

Svenskt tänkande om högskolan har länge påverkats av en modell som kallas "Humboldtuniversitetet". Universitetstypen kännetecknas av en stark betoning på vetenskap och forskning.²⁾ Dess syn på professionell kunskap utformades vid förra sekelskiftet då en stark vetenskapsoptimism rådde. Landvinningar inom biologi fick starkt genomslag för läkaryrket. Abraham Flexner, som var en av centralgestalterna i spridandet av Humboldtuniversitetets idé på anglosaxiskt område, kunde säga:

The "practical" doctor is not therefore the doctor who knows and gives a succession of prescriptions for a symptom; on the contrary, the more thorough and scientific, the more practical.

(Flexner 1925 p. 244)

Humboldtuniversitetets idé centrerades på att odla det "rena" vetandet. Man hyste en kluven inställning till de praktiska professionerna. Å ena sidan var deras kunskap blott av underordnad natur utan den status och prestige som tillkom den rena vetenskapen. Å andra sidan behövde universitetet professionerna för att motivera sin existens inför finansierarna. Dubbelheten bakades in i den gåtfulla formeln "ren och tillämpad vetenskap". De praktiska professionerna antogs nyttiggöra den rena vetenskapen genom att "tillämpa" den. Professionernas praktiska kunskap ansågs som parasitär på den rena vetenskapen.

Den tillämpade vetenskapens lagar, principer och modeller grundades logiskt i den rena vetenskapen. En av modellens främsta talesmän, Thomas Huxley beskriver tanken:

What people call applied science is nothing but the application of pure science to particular classes of problems. It consists of deductions from those general principles

² Wittrock 1985.

established by reasoning and observation, which constitute pure science. No one can safely make these deductions until he has a firm grasp of the principles; and he can obtain that grasp only by personal experience of the operations of observation and of reasoning on which they are founded. Almost all the processes employed in the arts and manufactures fall within the range either of physics or of chemistry. In order to improve them, one must thoroughly understand them; and no one has a chance of really understanding them unless he has obtained that mastery of principles and that habit of dealing with facts, which is given by long-continued and well-directed purely scientific training in the physical and chemical laboratory. (Huxley 1893 ss. 155-156).

Motsatsparet ren/tillämpad fick en nyckelroll i Humboldtuniversitetets självförståelse. Därifrån har begreppet vandrat in i professionssociologins försök att känneteckna yrkeskunskapen hos professioner. De professionella yrkena vilar enligt denna på en kunskap med högt teoretiskt innehåll. De professionella grupperna tillämpar vetenskapens landvinningar inom sitt yrke.³⁾ Mer precist kan ståndpunkten formuleras:

- Den vetenskapliga kunskapen består av teorier, lagar och modeller som tränger till en djupare förståelse och förklaring av verkligheten än vad professionella praktiker gör genom erfarenhet.
- Tillämpningen sker genom att praktikerna ordnar verkligheten enligt vetenskapens lagar eller modeller.
- Den vetenskapliga teorin säkerställer och legitimerar den professionella praktiken.
- Det finns en fast, hierarkisk arbetsfördelning där vetenskapen producerar ny kunskap, högre utbildning förmedlar den och inom professionerna tillämpar man den.⁴⁾
- Högst status har vetenskapen som upptäcker ny kunskap. Därifrån flyter kunskapen via universitetens utbildning ned till professionernas praktiska verksamhet. Flödet går inte i omvänd riktning. Kompetensförnyelse inom professionerna anses definitionsmsässigt som återkommande utbildning vid högskolorna.

³ Ett arbete som diskuterar olika försök att definiera den professionella kunskapen är Inga Hellbergs doktorsavhandling 1978.

⁴ Modellens hierarkiska struktur påtalas av Schön 1983, som också kritiserar föreställningen.

- Det finns en entydig tillordning mellan professionell, praktisk kunskap och vetenskapsgren. Apotekaren får stöd i farmakologisk forskning, sjuksköterskan i vårdforskning, sociologen genom professurer i socialt arbete.⁵⁾

”Inget är så praktiskt som en god teori” lyder mottot för detta tankekomplex. Ingen inom forskarvärlden kan ha undgått att höra denna slogan. I andra sammanhang har man talat om ”den linjära modellen” vars huvudtanke varit att ”överföra” kunskap och teknologi från universitetens och högskolornas forskning till de praktiskt verksamma. I Sverige nådde tanken sin kulmen i 1970-talets högskolereformer. All högre utbildning skulle, sades det, vila på vetenskaplig grund.

Den professionella praktiken består enligt denna modell i att ”tillämpa” de generella sanningar – teorier, lagar och modeller – som vetenskapen upptäckt. Vi har en skarp skillnad mellan ”ren” vetenskap som söker de djupa grundläggande sanningarna och en ”tillämpad” vetenskap där de professionella praktikerna antas lösa sina problem med hjälp av teorier lånade från vetenskapen.⁶⁾ Forskning tilldelas en upptäckande, kreativ roll, professionell praktik en lärande, receptiv roll.

Därigenom uppstår, menar modellens företrädare, en naturlig intresseharmonier mellan de vetenskapliga teoretikerna som forskar fram bra teorier och de professionella praktiker som övertar teorierna och i handling bevisar hur nyttiga teorierna är. Vetenskaplig kvalitet borgar för professionell nytta.

Mellan vetenskapens teoretiker och professionens praktiker finns högre utbildning. Dess uppgift blir att förmedla så mycket som möjligt på så kort tid som möjligt. Eftersom all väsentlig kunskap kommer från vetenskapen är det bäst att sända med studenterna så mycket som möjligt av den varan innan de går ut i verkligheten. Inom professionella elitutbildningar förmedlas oerhörda stoffmängder i dogmatiska former.

⁵⁾ Ibland lättar man på denna entydiga tillordning. Filosofiska argument för entydigheten finns i Niiniluoto 1993.

⁶⁾ Man kan även tänka sig svagare versioner av modellen där vetenskap erbjuder praktikern ett smörgåsbord av metoder. I detta fall måste praktikern på eget ansvar välja metod och den vetenskapliga legitimationen faller bort.

I ljuset av den vetenskapsoptimism som rådde för 100 år sedan, tedde sig den tillämpade vetenskapens modell väl motiverad. Det fanns också goda argument, till någon del fortfarande giltiga. Mitt begränsade utrymme hindrar mig att gå in på modellens fördelar och de argument som en gång tycktes ge giltigt stöd åt den tillämpade vetenskapens kunskapsmodell. Fortfarande kan den ha tillämpningar särskilt inom högteknologi och vissa typer av diagnostik.⁷⁾ Men på många områden ger den en felaktig bild av praktisk kunskap.

Den tillämpade vetenskapens brister

Tanken att professionell kunskap består i tillämpning av vetenskapliga modeller och lagar möter en rad problem.

- Man blandar samman vetande och kunnande, know that med know how. Att veta principerna för en verksamhet ger inte automatiskt förmåga att utöva verksamheten. Även om golf beror av ballistiska principer, kan skicklighet i att spela golf knappast förmedlas genom kurser i tillämpad ballistik. Kunskaper i personlighetspsykologisk teoribildning gör en inte automatiskt mer lämpad att möta andra människor.
- Man förbiser att vetenskaper försöker renodla modeller som innehåller homogena faktorer. Vetenskaper växer oftast genom specialisering. Teoretiker renodlar de aspekter som tacksamt kan behandlas inom en och samma teori. Professionella praktiker möter ofta en mångfald faktorer som samverkar på sätt där det inte finns teoretiska modeller. Praktiska problem förenar ofta heterogena aspekter – hälsa, ekonomi, social ställning och själsligt välbefinnande.
- Tanken på en intresseharmonisk mellan teoribyggande och professionell praktik är naiv. Det finns ingen anledning att tro att ett universitetsämnes tillsättnings- och belöningsmekanismer naturligt anpassar sig till praktikens problemställningar.⁸⁾ Det finns mycket angelägna mänskliga problem som inte är intressanta för universitetsbaserad forskning. Men det behövs ändå en aktiv, kvalificerad kunskapsutveckling där.

⁷⁾ Se 4.2.1 i Rolf, Ekstedt och Barnett 1993.

⁸⁾ Jfr diskussionen i Ohlsson 1992 ss. 179-180

Föreställningen om den rena grundforskningen och de professionella tillämpningarna av rena teorier blandar samman två olika dimensioner, som kan illustreras med följande skiss:⁹⁾

	Yttre relevans ("externt nyttig")	Utan yttre relevans ("externt onyttig")
Grundläggande förståelse	Yttre mål via förståelse av nya grundläggande principer, s.k. "strategisk" forskning.	Endast förståelse av nya principer; s.k. "ren" forskning eller "grundforskning".
Ej grundläggande förståelse	Yttre mål utan förståelse av nya grundläggande principer, s.k. "tillämpad" forskning eller professionell praktik.	

Motsättningen "ren/tillämpad" erkänner bara den nordöstra och den sydvästra rutan. Man skapar därigenom ett falskt dilemma. Antingen samhällsnyttig, kunskapsmässigt ytlig, tillämpad vetenskap och professionell praktik. Eller grundforskning, ren, djup och i sig själv onyttig men i framtiden synnerligen samhällsnyttig genom andras försorg.

Nytta och djup förståelse står inte i motsatsställning. Det finns ingen logisk motsättning mellan grundläggande förståelse och yttre relevans. Kunskap kan vara både relevant och kunskapsmässigt djup och originell. Det sker en kvalificerad strategisk kunskapsutveckling, till en del inom den öppna forskningen, till en del inom organisationer som av ekonomiska eller säkerhetsmässiga skäl är slutna mot omvärlden.

Föreställningen att kunskapshandling antingen är ren eller tillämpad har slagsida åt vetenskapsimperialism, och inom många professionella yrken möter den starkt motstånd.¹⁰⁾ Det "rena" förknippas med intellektuellt sett svårare uppgifter som ger mer prestige. Anhängarna av skillnaden "ren/tillämpad" vetenskap anser vanligen att det är deras egen teori som är ren, inte att de själva tillämpar en teori från ett annat, ännu renare område. I universitetsvärlden vill alla helst vara rena samtidigt som man hoppas att någon annan kan motas in i rollen som tillämpare.

⁹⁾ Resonemang hämtat från Stokes 1982.

¹⁰⁾ Manegold 1970 redogör för de tyska ingenjörernas motstånd mot "Nur-theoretiker" vid förra sekelskiftet.

Skillnaden mellan det "rena" och det "tillämpade" kan inte motiveras ur sakligt perspektiv. Det har legat till grund för en okritisk kategorisering. Kring förra sekelskiftet blev begreppsparet "ren/tillämpad" problematiskt i den tyska universitetsvärlden. Det rädde en hård konflikt mellan universitetens matematik och de tekniska högskolornas utbildningsbehov. Matematikern Felix Klein hade en nyckelroll i att försöka utmejsla begreppen så att de verksamma inom "tillämpad matematik" både kunde vara lika exakta som de inom ren matematik men ändå ägna sig åt en inexakt verklighet.¹¹⁾

Teoretiserandet kring begreppen har till stor del bestått i försök att med kunskapsteorins hjälp i efterhand legitimera en institutionell omvandling som redan ägt rum.¹²⁾ Faktorer som arbetsfördelning och ämnesspecialisering har en tendens att skilja forskarens roll från den professionella yrkesutövningen. Begreppsparet "ren/tillämpad" förväntas göra tjänst genom att verbalt täppa igen den faktiska klyfta som uppstått. Den "rene" forskaren får genom formeln ändå sin praktiska nytta indirekt.

Bortom tillämpad vetenskap

För att ge en rimligare innebörd åt sambandet mellan universitetens forskning och professionell kunskapsutövning bör vi vända blicken mot nyare kunskapsteori – både filosofisk och sociologisk. Den har utvecklats bort från den vetenskapssyn och praktikersyn som sedan ett sekel dominerat tänkandet om högskolan.

En utvecklingslinje kommer från synen på själva vetenskapen. Den tillämpade vetenskapen ansåg att forskningen säkerställde sina resultat och därigenom legitimerades den praktiska verksamheten. Den syn på vetenskap som Popper, Kuhn och Polanyi förespråkar betonar istället att vetenskapen inte är ett förråd av säkerställda sanningar. Vetenskapen är en självförbättrande kunskapsprocess.¹³⁾ Det är processen där man söker och etablerar ny kunskap

¹¹⁾ Se Schubring 1991.

¹²⁾ Jag syftar på Thomas Huxleys och Abraham Flexners försök att införa en vetenskapsbaserad medicinarutbildning. Argumenten för begreppsparet "ren/tillämpad" teori har aldrig tett sig mer övertygande än vid de biologiska vetenskapernas genombrott vid förra sekelskiftet.

¹³⁾ Skillnaden mellan Poppers och Kuhns syn på självförbättrande processer är, att Popper tror att man kan använda en och samma standard för förbättring genom vetenskapens historia. Kuhn menar att själva måttet på förbättring förändras radikalt vid varje vetenskaplig revolution. Polanyi intar en mellanställning i detta avseende. Se min 1991 kap. 6 för deras syn på den vetenskapliga förändringsprocessen.

som är kännetecken för vetenskap och kvalificerade professioner, inte dess förråd av resultat.

Inom institutionell kunskaps teori framhäver man en integrering mellan skapandet av kunskap och användandet. I ”The New Production of Knowledge”, framhåller några av världens främsta kunskaps sociologer att skillnaden mellan kunskapsproducerande institutioner och kunskapsanvändande institutioner numera får anses överspelad. Man jämför två modeller för kunskapsproduktion – Modell 1 och Modell 2.¹⁴ Modell 1 är den vetenskapsbaserade, traditionella modellen för tillämpad vetenskap medan Modell 2, enligt min bedömning, utgör en projicering av nyare trender.

	Modell 1	Modell 2
Problemhantering	Problem definieras och behandlas i huvudsak av inomakademiska aktörer och intressenter	Problem definieras och behandlas i huvudsak av kunskapens användare, exempelvis professionella
Kunskapsfokus	Fokus på disciplinär kunskap	Fokus på transdisciplinär kunskap
Social kontext för kunskapsproduktion	Homogen kontext	Heterogen kontext
Struktur inom kunskapsproducerande organisationer	Hierarkisk struktur	Kollegial struktur
Mottaglighet för extern påverkan	Låg grad av påverkbarhet	Hög grad av påverkbarhet

Den tillämpade vetenskapens Modell 1 förutsätter en strikt arbetsfördelning mellan den kreativa, rena forskningen och den kunskapsmässigt parasitära praktiken. Enligt Modell 2 får universitetens vetenskap en roll som sidoordnad annan kvalificerad professionell kompetens, inte överordnad. Universitetens vetenskap är en av flera former av reflektion som utmärker professionell kompetens. Sedan många år har Donald Schön studerat villkoren för lärande organisationer. Det kännetecknande för professionell kompetens är dess förmåga att påverka spelets regler, dvs. inte bara att uppnå kvalitet utan att genom analys och argument utforma yrkets föreställningar om kvalitet.

¹⁴ Gibbons et al. 1994. Man kan ifrågasätta om Modell 1 någonsin funnits i sinnevärlden. Snarare torde modellen ha funnits i föreställningsvärlden hos en del planerare och kunskapsideologer. Björklund (1996) tillbakavisar kärnfullt att Modell 2 skulle gälla för universitetens kärna men lämnar det öppet att den kan vara tillämplig utanför universiteten.

Kompetens som förmåga till institutionellt lärande

Vi skall skilja mellan två slags av praktisk kunskap, know how och kompetens. Know how är enkelt uttryckt att kunna spela spelet i enlighet med sociala spelregler. Termen "know how" infördes av Gilbert Ryle för att beteckna ett slags intelligent handlande. Utövandet av know how förutsätter intelligens och omdöme.

Vi kan identifiera ett yrkes know how med förmåga att lösa problem i enlighet med en vägledande standard för yrket. Denna standard består av regler, kriterier och värderingar som ibland kan formuleras explicit, i andra fall presenteras via exempel och förebilder.¹⁵⁾

Know how är ett slags färdighet. Vid know how kan man utföra handlandet bättre eller sämre, skickligt eller oskickligt. Detta förutsätter ett slags sociala kriterier för vad som är ett skickligt eller oskickligt utförande. Know how är förmåga att handla i enlighet med regler som bärs upp av en gemenskap med andra bedömare.¹⁶⁾ Regler eller kvalitetskriterier hänvisar till omgivande aktörer, grupper, organisationer, traditioner eller samhälle. Det finns också färdigheter vars utförande vi normalt inte bedömer som skickligt eller oskickligt. Där är begreppet "know how" inte tillämpligt.

Know how är gemensamt för hantverkskunnande och professionellt kunnande. Det traderas i allmänhet mellan generationer och utvecklas till stor del genom personliga kontakter.

Know how blir snabbt föråldrat i det moderna samhället. Sociala regelsystem och ny teknik förändras gradvis under utvecklingstryck som en reaktion på yttre omständigheter. Samhällets behov av praktisk kunskap utöver know how uppkommer i tider då sociala system av kunskap, normer och know how upplöses eller råkar i konflikt. De medeltida universitetens professionella utbildningar grundades mot bakgrund av konflikter mellan rättsordningar och legitimitetsanspråk samt mellan klostrens traderade läkekonst och det antika kunskapsarvet. Andliga konflikter uppkom mellan bibelns auktoritet och det nyupptäckta antika vetandet.¹⁷⁾

¹⁵⁾ Ryle 1949 och diskussionen i Rolf 1991 kap. 7 och 8.

¹⁶⁾ Av terminologiska skäl använder jag "regler", "kriterier" och "värderingar" synonymt.

¹⁷⁾ Jfr Piltz 1978. En diskussion av sociala bakgrund till kompetensbehov i Rolf, Ekstedt och Barnett 1993 kap. 3-4.

Behovet av kompetens uppkommer när man inom ett system behöver förutsägelser och när nuets problem endast kan lösas genom kvalificerad analys.¹⁸ För att förutse förändringar och för att möta en komplex, föränderlig omvärld, måste organisationer kunna förändra inte bara sin repertoar utan även sina värderingar och bedömningsteknik. Det behövs en särskild form av organisatoriskt lärande.¹⁹

Termen "kompetens" är ett försök att begreppslägga tanken på ett professionellt kunnande som går utöver know how och anpassning till redan inträffade förändringar. Kompetens innefattar know how och därutöver att man kan genom ett slags självreflektion och övervägande av alternativ utforma sina egna kvalitetsnormer. Kompetens innebär inte bara förmåga att spela spelet utan även att via reflektion förbättra spelreglerna.²⁰ Man måste då analysera och pröva hållbarheten av andras tankar.

Know how innebär att man behärskar rådande repertoar och kvalitetsregler. Kompetens innebär att man därutöver förbättrar genom att reflektera över sin verksamhet. Professionell kompetens förutsätter ett socialt nätverk av aktörer som övervakar varandras prestationer, som analyserar dem och som på det sättet drar lärdomar av vad andra gör.

Kompetens är lika litet som know how en egenskap hos individer. Det är relationer mellan en aktör, ett regelsystem och prestationer. Om ett regelsystem befinner sig i snabb förändring kan aktörer som inte håller sig à jour förlora know how och kompetens.

En vanlig felsyn är att kompetensutveckling = utbildning. När en organisation vill "höja kompetensen" hos sin personal, sänder man dem på kurs. Kompetens antas bero enbart av individer. Men vanligen är en vara, tjänst eller professionell insats beroende av lagarbete och av organisationers struktur och resurser. Utbildning riktad till individer kan inte alltid förändra det underliggande sociala system som bestämmer kvaliteten. En organisa-

¹⁸ Schön (1967, 1971) utvecklar tanken på att samhällsförändringen måste mötas med lärande organisationer. Ekstedt (1988) diskuterar olika organisationers inlärningsstrategier.

¹⁹ Argyris och Schön (1978) tillämpar Gregory Batesons resonemang om double loop learning på organisationer.

²⁰ En förbättring kan bestå antingen i en ändring till det bättre eller ett motstånd mot försämring. Teorin utvecklas i Rolf 1991 kap. 7 och 8.

tion med rigida rutiner och stel arbetsdelning kan sällan förändra sina rutiner endast genom att förändra individer. Know how och kompetens beror av de regelsystem som finns mellan individer och som delvis utformas av överordnade nivåer. Det är ofta organisationer och sociala system snarare än individer som utgör hinder för utövandet av know how och kompetens.

Vad är kvalitet?

Begreppet "kvalitet" kan användas om vitt skilda företeelser. Varor som bilar och mikrovägsugnar kan tillskrivas hög (låg) kvalitet. Infrastruktur som vägar och bostadsområden kan ha bättre eller sämre kvalitet. Privata tjänster som hårklippningar och restaurangmåltider kan vara bättre eller sämre. Ett kommunalt energisystem eller ett statligt universitetssystem kan ha bättre eller sämre kvalitet. Konsultationer med en läkare eller advokat kan ha bättre eller sämre kvalitet. Kan ett begrepp med så skilda tillämpningar ha enhetligt innehåll?

Logiskt sett bör man skilja mellan termens *substantiella* innehåll och dess *formella* innehåll. Substantiellt innehåll hänger samman med de nödvändiga och tillräckliga villkor som måste föreligga för hög (respektive låg) kvalitet. Vad har alla de företeelser gemensamt som man med rätta tillskriver kvalitet?

Sökandet efter det substantiella innehållet hos företeelser med "hög kvalitet" påminner logiskt om olika försök att ge ett beskrivande innehåll åt "moraliskt gott". Ett av de fundamentala resultaten i moralteori – i den mån sådana finns – är att en värderings innehåll aldrig kan uttömmas av ett faktiskt påstående. "Alla studenter var nöjda med professor Perssons föreläsning" är ett påstående om fakta. "Föreläsningen höll hög kvalitet" eller "Föreläsningen var bra" är värderingar. Av rent logiskt skäl kan en värdering inte vara identisk med en faktabedömning. Givet alla fakta om världen är det fortfarande öppet för en skeptiker eller nihilist att förneka vilken värdering som helst.²¹⁾

Kvalitet är ett värderande begrepp och kvalitetsutsagors innehåll kan inte uttömmas av faktiska påståenden, inte heller genom beskrivningar av andra

²¹ Som alla filosofiska frågor är naturligtvis även denna kontroversiell. Man brukar tillskriva David Hume denna upptäckt. En vägledande diskussion finns i Mackie 1974.

människors attityder och upplevelser. Kvalitet kan, av logiska skäl, inte ens hos en enkel vara eller tjänst uttömmande definieras med hjälp av fakta om kunder.

Det hindrar inte att kvalitetsbegreppet är logiskt kedjat till andra begrepp. Även om man inte kan ge beskrivande tillräckliga och nödvändiga villkor för kvalitet hänger begreppet samman med andra. Jag vill påstå att det finns tre sådana intressanta samband:

- Kvalitetsutsagor gör anspråk på intersubjektivitet. De är visserligen inte "objektiva" i den mening att en företeelses egenskaper avgör dess kvalitet. Det kommer in en relation till bedömarna. Men detta gör inte bedömningen "subjektiv" i samma mening som det är subjektiva bedömningar att hallon är gott eller att surströmming är vidrigt.
- Kvalitetsutsagor gör anspråk på konsistens. Man kan urskilja konsistens mellan en individs bedömningar vid skilda tillfällen, mellan olika gruppmedlemmars bedömningar och mellan olika bedömargrupper.
- Kvalitetsutsagor gör anspråk på faktagrund. Om man tillskriver något kvalitet, så finns en grund i faktiska egenskaper hos företeelsen. Inte en viss fix uppsättning faktiska egenskaper. Men det finns några som i den här konstellationen är ett skäl för att tillskriva eller fränskriva kvalitet.

När jag säger att kvalitetsbedömningar "gör anspråk" på dessa egenskaper menar jag självfallet inte att alla bedömningar *faktiskt* är intersubjektiva, konsistenta eller grundade på fakta. Men om bedömningar saknar dessa tre egenskaper, räknar vi dem inte som uttryck för underliggande kvalitet.

Låt mig illustrera. Lektor Svensson rättar uppsatser i sitt ämne. Detta antas vanligen vara en bedömning av kvalitet. Intersubjektivitetskravet innebär att andra bedömare kan – om de så väljer – använda samma bedömningsgrund. När Svensson korrekt hävdar att kvaliteten hos Pers uppsats vilar på originalitet, så är originaliteten något som inte enbart Svensson själv kan upptäcka utan även hans kolleger. Detta i motsats till en subjektiv bedömning – bara Svensson själv kan avgöra om han tycker att hallon är gott. Men originalitet är en dimension av kvalitet, som även kolleger i princip kan upptäcka.

Kravet på intersubjektivitet är ett krav på att andra kan uppfatta och utfärda i stort sett samma kvalitetsomdöme. Svensson kanske värdesätter originalitet mer än sin kollega Nilsson, som trycker hårdare på noggrannhet. Det råder ofta konflikter mellan värdedimensioner och bedömarna behöver alls inte vara eniga om den relativa betydelsen hos olika dimensioner. Intersubjektivitet innebär att man skulle fälla samma omdöme, om man hade prioriterat samma värdedimension.

Konsistensvillkoret innebär att kvalitetsbedömningar anses problematiska om olika bedömningar inte är konsistenta. Jämför sakkunnigutlåtanden vid bedömning av sökande till en professur. Naturligtvis finns utrymme för "rimlig" oenighet – den enes förstekandidat är andrekandidat hos någon annan. Sakkunniga är sällan eniga. Men radikal oenighet kastar en skugga över bedömarna eller över uppdragets utformning – har bedömarna varit partiska, har de tillämpat samma kriterier på alla kandidaterna etc.

Kvalitetsbedömningar kan grundas i fakta. Man värderar en prestation som "originell", vilket både säger att den är ovanlig, att den inte är lättköpt och att den är det på ett värdefullt sätt. Kvalitetsbedömningar flätar samman fakta och värderingar.

Detta kvalitetsbegrepp förutsätter bedömningar mot bakgrund av en slags ordning i bättre och sämre. I sällsynta fall kan den ta sig formen av en linjär skala där prestationer rangordnas och tilldelas ett meningsfullt mått, ungefär som bedömningar av simhopp eller isdans. Normalt sett finns flera konkurrerande kvalitetsdimensioner och en enkel rangordning kan inte avgöras helt på saklig grund.

I motsats till kundens bedömningsmonopol vid enkla varor och tjänster är det typiskt för många professionella områden att kvalitetsbedömningarna inte fullt ut kan göras av icke-expert. Om en patient fått god medicinsk vård eller ej, kan i många fall inte uttömmande bedömas av patienter. Korrekt bedömning förutsätter läkarkolleger som känner alternativa behandlingar.

Tanken på kvalitet innebär att det finns en särskild bedömarkompetens. Det förutsätts en underliggande bedömningsmall som inte är subjektiv. Det är inte yttre avnämare eller undervisade studenter som fullt ut kan bedöma utbildningens kvalitet. Bara de som har tillägnat sig bedömarkompetens kan göra tillförlitliga kvalitetsbedömningar.

Det sagda innebär inte *nödvändigtvis*, att de professionella uträttarna är de enda som kan göra tillförlitliga bedömningar. Ofta råder ett slags symbios mellan professionell uträttare och bedömare av den professionella gärningen, ungefär på det sätt som författare samspelar med litteraturrecensenter och litteraturforskare. Det är rimligt att utvärderare av en professionell tjänst i viss utsträckning kan ha bedömarkompetens utan att ha kompetens att verkställa.²²⁾

Inte heller innebär det att den professionelle uträttaren *automatiskt* är bedömarkompetent. Det finns i alla yrken personer som inte lever upp till yrkets krav på kvalitet och det är i många fall svårt för en aktör att utvärdera sina egna insatser.

Industriellt kvalitetstänkande

Kvalitetsbedömningar förutsätter att man kan lita på den profession som gör bedömningarna, ofta av sina egna prestationer. Om tilliten brister, uppstår en reaktion mot universitetens bedömningar av sig själva.²³⁾

Framför allt i anglosaxiska länder har det inom högskoleområdet vuxit fram en kvalitetsrörelse med begrepp hämtade från industrin och service.²⁴⁾ Ytterst går kvalitetstänkarna tillbaka till de av Deming inspirerade reformerna inom japansk tillverkningsindustri. Från tillverkningsindustrin generaliserar man ett kvalitetsbegrepp som skall kunna användas inom all professionell verksamhet, också högskolans utbildning. Denna inriktning förknippas ofta med följande centrala kännetecken:²⁵⁾

- Man vill definiera kvalitet med hjälp av behov eller önskemål hos högskolans "kunder".
- Man vill mäta hur väl högskolans utbildning uppfyller kundens behov.
- Slutligen vill man styra produktionssystemet – dvs utbildningen – så att dess produkter i fortsättningen ännu bättre uppfyller kundens önskemål.

²² Dock vilar detta på tanken att man med intellektet fullt ut kan överväga och bedöma vad man i handling inte kan utföra. Självklart är detta verkligen inte.

²³ Trow 1993 ställer denna diagnos.

²⁴ En översikt över kvalitetsrörelsen finns i SOU 1993:102, i Bauer 1992 och i Rolf, Ekstedt och Barnett 1993 kap. 7-10.

²⁵ Middlehurst 1995, Fry 1995 eller Sims och Sims 1995.

Denna ansats innebär en extrem form av rationalism. Hitintills har samhällsvetare försökt att utvärdera utan att åstadkomma något. Nu är det dags för ett verkligt radikalt grepp, hämtat från industrin.

Märkligt nog har samhällsvetenskapernas utvärderingsdiskussion inte avsatt spår i försöken att tillämpa industrimodellen på högre utbildning. Industrimodellens företrädare har inte funnit det mödan värt att ta del av samhällsvetenskapernas studier av kvalitet inom utbildning och offentlig sektor.²⁶⁾

Den som något fördjupat sig i samhällsvetenskap eller historia vet hur svårt det är att överföra begrepp från ett socialt, historiskt framvuxet system till ett annat system. Svårigheten blir inte mindre om systemen är så pass olika som biltillverkning och högre utbildning.²⁷⁾ Det ena är ett privat system för stycketillverkning där produkten bjuds ut och inhandlas på en marknad av köpare som i allmänhet också är brukare. Det andra är ett offentligt system utan marknad där finansören inte är identisk med brukaren. Uppgiften att överföra begreppen från det ena systemet till det andra blir inte lättare av okunnighet om vilka svårigheter samhällsvetenskaperna mött och vilka lärdomar samhällsvetenskapen dragit.

För utvärderingsforskare inom offentlig sektor är följande punkter nog ganska triviala. En första samling problem för industrimodellen gäller kunden och målet.

1. Det är oklart vem kunden är – samhällsorgan, student eller arbetsgivare.
2. Man möter motsägande målbeskrivningar även från en och samma "kund". I ett företag kan VD och personalchef betona generella färdigheter och kreativitet medan anställande linjechef vill ha en person som direkt klarar arbetsuppgiften.

²⁶⁾ Varken i Middlehurst (1992, 1995) eller i Sims and Sims (1995) finns någon referens till den måldiskussion som länge förts inom utvärderings- och implementeringsforskning bland pedagoger och statsvetare.

²⁷⁾ Det är vanligen den japanska bilindustrins exempel som anförs – se Green 1995. Exemplet gör det väl enkelt även inom det rent tekniska området. Det står inte klart för mig om modellen har använts på unika anläggningar av infrastruktur (en bro över Öresund påverkar framtida behov och kan inte mätas mot nuets behov) eller icke kommersiella system (vem är "kunden" i ett militärt stridsledningssystem – uppköparen, regeringen som fattar beslutet, befolkningen som skyddas av systemet....?).

3. Målbeskrivningar är ofta oklara och orealistiska. I politiska sammanhang skrivs mål ofta som kompromissförslag, därav oklarheten. Syftet med skrivningen kan vara ett riktningssideal eller en viljemarkering snarare än ett realistiskt mål. Var och en som sysslat med uppdragsutbildning vet, att "kunder" ofta inte själva kan analysera sina behov och artikulera sina mål.
4. Framtidens behov eller efterfrågan av kunskap och kompetens avspeglas inte alltid i nuet. Det är svårt att ange vilka kunskapsbehov som finns om 20 år. Finns morgondagens arbetsliv och dess behov representerat inom dagens arbetsliv – och i så fall var ?
5. Det är oklart om man kan skilja mellan behov och preferenser (önskemål). För att gå bortom medvetna preferenser till omedvetna behov, fordras någon slags teori, ofta med normativa inslag, om vad människor "egentligen" behöver, trots att de inte vet om det.
6. Högre utbildning kan inte ta behov för givna. Högre utbildning avser delvis att utveckla vissa behov och tränga tillbaka andra. Nyfikenhet och kritiskt tänkande är inte givna behov före utbildningen. Självtändighet uppstår delvis genom att man avvisar vissa hjälpbehov.
7. Skall alla önskemål och behov räknas för lika mycket ? Eller skall vi fästa större avseende vid de behov som grundas i kompetenta bedömningar ? I det förra fallet hamnar vi i ett slags relativism – alla åsikter om behov räknas för lika mycket. I det senare fallet hamnar vi i cirkularitet – för att kunna identifiera de bedömare som är kompetenta att identifiera kvaliteten, måste vi redan ha identifierat kvaliteten.

En andra samling problem gäller mätning.

1. När skall den ske ? Högre utbildnings relevans för yrkeslivet avser både första anställning och professionell vidareutveckling under en 40-årsperiod. Skall man jämföra prestation mot behov före leverans eller efter?
2. I och med första anställningen kommer andra orsaksfaktorer att påverka den förne studentens utveckling. Utbildning bör ha effekter under lång tid, men dessa blandas alltmer med andra verksamheter.

En tredje typ av problem gäller kontrollen över utbildningsprocessen.

1. Utbildning är icke en deterministisk process. En viss insats av utbildning ger inte förutsägbara resultat. Man kan inte "säkra" kvaliteten om man inte har en deterministisk process.²⁸⁾ Olika årgångar av samma kurs kan skifta avsevärt genom att det på gruppnivå uppträder effekter som inte verkar kunna förutsägas från individnivån.

2. Utbildning sker inom ett öppet system. Dess effekter beror av faktorer högskolan inte kan kontrollera. I motsats till biltillverkaren kan högskolan inte kontrollera vad som sker med dess produkter – dvs. studenterna – under sommarloven, över helgerna och efter lektionstid. Högskolan har inte statsmaktens tillstånd att fritt välja råvara för tillverkningsprocessen. För studenterna är högskolan en verksamhet som sidoordnas med andra intressen.

Ur teoretisk synvinkel finns avgörande brister hos försöken att överföra modeller från tillverkningsindustri till högre utbildning. Att modellen hittills fått en starkare ställning än vad som sakligt kan försvaras, torde bero på bakomliggande motiv. Jag har nämnt att det engelska universitetssystemet förlorat trovärdighet inför statsmakten. Därutöver skymtar man ett flertal olika motiv. Industrins kvalitetsmodell är starkt management- och styrningsorienterad. Det finns en otålighet med den svårstyrbara högre utbildningen och tillverkningsindustrins modell verkar lova en möjlighet att samordna kurser och styra hela utbildningsprogram. Huruvida styrningen lyckas är en annan sak. Både från modellens förespråkare och vedersakare noterar man ett starkt motstånd bland lärarkåren.²⁹⁾ Slutligen ger modellen legitimitet inför industrin som anställer civilingenjörerna – äntligen skall den målmedvetna industrin utgöra förebild för den sega utbildningen!³⁰⁾

I praktiken kan givetvis även en förvirrad modell fungera. Om det på ett område finns många energiska personer som tidigare inte kunnat samordna sig tillräckligt för att gemensamt se om sitt hus, så kan även förvirrade

²⁸ Barnett 1992 kap. 7.

²⁹ Sims och Sims 1995.

³⁰ "Technical universities should eat their own medicine, i.e. apply results from Quality Engineering to the education process". Så en representant från ett tillverkningsföretag i SEFI 1993, s. 317.

appeller sätta igång en gemensam verksamhet som tätar en del av läckorna. Men frågan är om det inte är ännu bättre att försöka göra rätt från början. I det här fallet kan det vara idé att allvarligt tänka igenom problemen på grundval av de diskussioner om kvalitet och utvärdering av offentliga system som sedan länge förts inom samhällsvetenskaperna.

Professionella kvalitetssystem – några särdrag

Vad vi skulle önska av ett kvalitetssystem är att det både ger trovärdighet och styrbarhet. Men denna styrning ser delvis annorlunda ut för högre utbildning än för industrimodellen.

Låt oss jämföra de två kvalitetsuppfattningar jag presenterat. Båda uppfattningarna knyter kvalitetsbegreppet till ett system som innehåller moment av återkoppling. I industrimodellen är det fråga om återkoppling från en kund, i det professionella systemet återkoppling från personer och organisationer med bedömarkompetens.

Rollen som kund innebär att man uttalar sig i kraft av sina egna behov. En kund behöver inte motivera varför han eller hon gillar kursen eller utbildningen. Kunden uttalar sig om hur kursen svarat mot de behov man fastställt hos sig själv.

Rollen som kompetent bedömare innebär istället att man försöker bedöma i förhållande till en intersubjektiv bedömningsmall. En kompetent bedömare får vara beredd att ge bärande argument varför en kurs varit bättre eller sämre. Den kompetente bedömaren kan ibland vara en kvalificerad kollega eller institutionsledning, ibland professionella utvärderare eller ibland studenter med särskild referensram.

Återkoppling är den helt bärande tanken för den industriella kvalitetsmodellen. Den professionella kvalitetsmodellen skiljer på utövandet av know how och kompetens. Know how innebär att man arbetar under kvalitetsnormer och återkoppling är naturligtvis ett av flera viktiga inslag för att veta om man lever upp till rådande kvalitetskrav.

Men den professionella modellen betonar också kompetens som finns på en metanivå – en andra ordningens nivå. Kompetens kopplas inte omedelbart till handlingsnivån och där rådande kvalitet. Kompetens har att göra med

förbättringar av själva kvalitetsreglerna. Detta slags förändringar är omfattande och pekar decennier in i framtiden. Kvalitet på den nivån kan inte mätas via återkoppling som relaterar nuets prestationer mot nuets kvalitet.

Instället för en renodlad målrationalitet där utbildningens kvalitet beror av måluppfyllelse, får man tänka sig inslag av procedurrationalitet. Utan att veta hur framtiden ser ut eller vilken roll högskolan kommer att ha, får man med bästa möjliga analyser och argument utforma framtidens utbildning. Medan kvalitet hos know how beror av nuets mål, beror kvaliteten av kompetens dessutom av att man förmår sätta riktiga mål för framtiden. Det rationella samtalet, som enligt många är högskolekulturens eget kännetecken, får särskild vikt i diskussionen om vilka mål som bör vara vägledande.

Kvalitetsproblem – kompetens på en nivå, know how på en annan

En viktig fråga är i vad mån kvalitet av know how på en nivå beror av kvalitet hos kompetens på en högre nivå. Högskolan är till stor del en hierarkisk organisation. Trow betonar vikten att kvalitetssträvan gäller nationell nivå, universitetsnivå, institutionsnivå och den individuella lärarens nivå.³¹⁾ Också inom lärosätena beror kvalitet på den ena nivån av kvalitet på den andra.

Exempel 3. I en studie över kvaliteten i språkutbildning vid svenska universitet diskuterar Inger Enkvist skillnaden i prioritering mellan examinerade studenter och universitetens språkinstitutioner. De forna studenterna hade velat ha mer av språkfärdighet, både muntlig och skriftlig, medan universitetsundervisningen prioriterat språkvetenskapliga kunskaper, relevanta för ämnets framtida forskare.³²⁾ En tänkbar lösning på problemet är differentiering beroende på om studenterna efter utbildningen skall forska, undervisa i gymnasiet eller arbeta som översättare och språkkonsulter.

Exempel 4. I Norge redovisades nyligen utvecklingen av nyantagna studenters grundkunskaper. Inom ämnet socialekonomi vid Oslo universitet har

³¹ Trow 1995.

³² Enkvist 1991.

man undersökt studenternas utbyte av introduktionsboken i matematik under åren 1987 till 1996. Jag redovisar tabellen nedan.³³⁾

År	Lite utbytte	Litt utbytte	Middels utbytte	Godt utbytte	Stort utbytte
1987	0	0	5	29	66
1992	3	3	35	46	13
1996	36	32	23	7	2

De studenter som hade föga utbytte av boken ökade under en tioårsperiod från 0 till 36 procent. De som hade stort utbytte av boken föll från 66 procent till 2 procent. En stor förändring sker mellan åren 1992 och 1996. Blott på fyra år ökade den andel som hade föga utbytte från 3 procent till 36 procent. Förändringar i högskolans omvärld kan gå mycket snabbt.

När det gäller socialekonomi i Oslo har vi att göra med problem som antingen kan lösas genom att man sänker kvaliteten för sammanhållna grupper, att man underkänner vid examination, att man finner helt andra undervisningsformer, att man betonar andra kunskapskvaliteter eller att man differentierar.

Som synes uppkommer kvalitetsproblem genom faktorer som kan påverkas på flera nivåer. Differentiering är ett beslut som måste fattas på en högre nivå än den enskilde lärarens val av kurslitteratur, pedagogik och examination. Ickebeslut om differentiering på en högre nivå skickar kvalitetsproblemen ner till den enskilde lärarens kursansvar. Vad som skenbart utgör pedagogiska problem för kursansvarig lärare kan bero av brister på en högre nivå – otillräckliga resurser, bristande analys av situationen eller ovilja att ta obehagliga beslut. Skenbart föreligger bristande know how hos undervisande lärare medan den verkliga anledningen till låg kvalitet kan vara kompetensbrist på högre nivå.

³³ NIFU 1996. Tabellen anger "Grunnfagsstudenters attityd till introduktionsboken i matematik inom Sosialøkonomi ved Universitetet i Oslo". Antal studenter i varje kull är något mindre än 100. Procentfördelning.

Kompetens och kvalitet – Problem och möjligheter

Kan begreppen professionell kompetens och kvalitet lyfta fram sätt att höja kvaliteten i grundutbildningen? Jag vill föreslå tre områden:

- Teoretiskt vägleda visioner om den högre utbildningens roll i samhällets kunskapsvärd.
- Genomslag för professionell analys och kritik av beslutsunderlag inom högskolan.
- En tydlig diagnos av beslutsprocedurer för att förstå och hantera underliggande mekanismer.

Kärnan i den teori jag presenterat innebär att den professionella kompetensens kännetecken inte främst består i att man övertar färdiga teoretiska resultat från universitetens forskning. Istället har forskning och professionell kompetens gemensamma metoder för att ordna ett stoff, begreppslägga och analysera det och argumentera om rimlighet. Det är kunskapsprocesserna som kännetecknar vetenskap och professioner.

Karl Popper talar om en enda metod i form av hypoteser och falsifikation – Conjectures and Refutations. Jag tror mer på en pluralism i tänkandet och föredrar en mer obestämd föreställning om en kunskapsprocess genomsyrad av disciplinerad fantasi. Fantasin representeras genom teorier och abstrakta begrepp som låter den professionelle se längre och djupare än den som blott lärt genom erfarenhet. Disciplin innebär att fantasin underkastas analys, avvägs genom argument och utsätts för kritik.

Fantasi behövs för att utforma visioner som inte blott utgör en reaktion på politiska kampanjer, intressegruppers förhandlingsspel eller avspeglingar av fjorårets mediadebatt. Det måste finnas mer att säga om den högre kunskapen i framtidens samhälle än att räkna upp miljö, genus, EU och IT. "Kunskapsvärd" är ett ord som föreslagits av Torsten Hägerstrand. Det vore inte orimligt att den högre utbildningens institutioner odlade fantasi i värden av den kunskap man gör anspråk på.

Disciplin behövs för att inte visionerna skall åka frihjul. Alla visioner har inte lika stor bärkraft. Var och en som undervisat nybörjare i filosofi vet, att det inte är visioner som saknas. Det svåra med det slagets undervisning är att inte beröva studenterna alla visioner utan att lära ut hur man antingen förankrar visioner i argument, lär sig se saken utan illusioner eller erkänner sin okunnighet.

Jag menar att visionerna inom universitet och högskolor alltför länge präglats av den tillämpade vetenskapens ideal och dess självklara monopolställning i hanteringen av kvalificerad kunskap. När man sedan hamnar i otakt med tiden, tryter de egna visionerna och man anammar de yttligaste och mest påträngande slagorden. Detta är givetvis inte en kritik mot enskilda personer utan mot det kollektiva sätt att resonera som förekommer i beslutande organ.

Låt mig ta ett exempel där jag menar att professionella analyser och argument fått dåligt genomslag. Ett centralt begrepp är "forskningsanknytning". Termen är ett arv från Humboldtuniversitetets syn på professionell kompetens – vetenskapen är den allena saliggörande vägen till professionell kompetens.

Under 1970-talets högskolereform erbjöds TCO fylla idén om "forskningsanknytning" med ett innehåll som innebar att alla yrkesutbildningar skulle ges professorer.³⁴ Nytt innehåll gavs termen 15 år senare av ett annat fackförbund. SULF gav "forskningsanknytning" innebörden av forskningsresurser till lektorer och odisputerade högskoleadjunkter.³⁵ Tanken girade 180 grader. Från en institutionell, icke-personlig forskningsanknytning skulle systemet gå till en personbunden forskningsanknytning.

De respektive utredningarna leddes och verkställdes av representanter från universiteten. Särintressen lyckades ändå ockupera honnörsord och nyckelbegrepp och ge dem innebörder som ger legitimitet åt deras strävan.

Detta märkliga sätt att låta själva tankeredskapen övertas av intresseorganisationer har ägt rum medan grundläggande forskning om högskolan negligerats. Tanken på forskningsanknytning för alla professioner är problematisk. Några av landets ledande pedagoger, sociologer och statsvetare har diskuterat innebörden, genomförbarheten och tänkbara motiv för s.k. "forskningsanknytning".³⁶ Forskarnas visioner och argument om forskningsanknytning har fått ringa genomslag i högskolans organisation och beslut. Här finns utrymme för teoretiskt vägleda visioner, kritisk analys och sakliga argument.

³⁴ Analys av Nybom 1993, Brante 1987.

³⁵ I SOU 1992:1. Se diskussionen i Rolf, Ekstedt och Barnett 1993 kap. 5.

³⁶ Husén 1986, Abrahamsson 1977 och Björklund 1991.

På längre sikt kan högskolesystemet få problem genom att man under en femårsperiod förlorat avsevärda intellektuella resurser. De analys- och uppföljningsenheter som förr lokaliserades till UHÅ finns inte längre. Rådet för forskning om högskolan förlorar sin identitet. En viktig analys- och debattskrift som "Forskning om utbildning" har lagts ned. Ett flertal personer med betydande kunskaper, teoretiska visioner och personlig integritet har med ålderns rätt lämnat systemet.

Men mycket av de omedelbara kvalitetsproblemen handlar inte om att återställa resurser till forskning och analys av högskolan eller ge extra utbildning av högskolans beslutsfattare. Det handlar om att ge redan existerande begrepp, visioner och teorier brett i argument och beslut som rör högskolan på alla nivåer. För flera år sedan påtalade statsvetaren Olof Petersson att forskning om högskolan till ringa del tycks få genomslag bland högskolans beslutsfattare.³⁷⁾ Det kan tyckas märkligt att högskolan hävdar att kvalificerade beslut i det omgivande samhället förutsätter en bas i forskning samtidigt som man själv inom högskolesystemet inte har känt motsvarande behov.

Vem som skall utveckla och sprida dessa begrepp och argument är en annan fråga. Hur den erforderliga bedömarkompetensen skall odlas, vill jag gärna överlåta till kvalificerade administratörer att fundera över. Spontan alstring har hitintills inte visat sig fungera.

Låt oss då rikta blicken mot professionell analys och kritik av beslutsunderlag inom högskolan. Grundbulten (SOU 1992:1) lokaliserade kvalitetsproblem i utbildningen till enskilda lärares pedagogik, deras bristande know how och motivation. Genom utbildning av lärare och en höjning av utbildningens status skulle lärarnas insatser förbättras.³⁸⁾ Bidragen till denna konferens pekar på att det på denna nivå finns en livaktig kvalitetsprocess i form av lärarutbildning och utvecklingsarbete.

Jag menar dock att dessa åtgärder är ofullständiga. Ur ett professionellt perspektiv önskar man djupare teori och begrepp i kvalitetsdiskussionen.

³⁷⁾ Pettersson 1992.

³⁸⁾ Analysen är delvis min egen – se Rolf, Ekstedt och Barnett 1993 kap. 5. Samma bedömning görs av Becher 1992 kap. 3 samt Jalling och Carlsson 1995: Introduction.

Det har skett en ensidig betoning av lärar-studentnivån. Amatörer har svårt att se verkligheten med hjälp av samhällsteorins abstrakta begrepp. Istället för att tolka verkligheten med hjälp av sociala nivåer – grupp, organisationer, regel och beslutsprocess – ser det naiva ögat blott individer och deras handlande. Som jag visat, finns en beslutande nivå över kursnivån vars procedurer får stort inflytande på utbildningen. Denna nivå kan trycka kvalitetsproblem nedåt i universitetens hierarki. Det finns ingen anledning att tro att alla kvalitetsproblem kan eller bör lösas i samspelet mellan lärare och studenter.

Slutligen bör en professionellt driven kvalitetsprocess inom högskolan rimligen syfta till att olika enheter lär av varandra, både när det gäller misstag och goda lösningar. Sedan många år pågår ett kvalitetsarbete i form av utvärdering av högskoleenheter och linjer. Dessa utvärderingar har form av självvärdering kombinerat med inspektion eller peer review.

De utvärderingar av högskolor och linjer som jag på senare tid läst har mer karaktär av att man konstaterar förtjänster och brister. Detta kan vara väl ägnat att höja högskolans trovärdighet (accountability) inför finansärer och avnämare. Vad jag efterlyser är mer förståelse av hur brister uppkommer och avhjälps. För att förstå de sociala mekanismer som påverkar utfallet är det irrelevant om bristen konstaterats i Lund eller Uppsala. Materialet kan avidentifieras, institutionerna stämplas inte. Men vi får ökad professionell förståelse och handtag för att ingripa. Mekanismen, inte värdeomdömet i sig, är det professionellt intressanta.

Kvalitet som ett professionellt djupt problem

Jag vill plädera för att upprätta en professionell dimension i beslut som rör högskolan. Mina kolleger i pedagogik, sociologi och statsvetenskap kan ha svårt att med trovärdighet föra sin egen talan, så lät mig göra det för dem. Det finns faktiskt professionell expertis inom högre utbildning. Dess kompetens kan utnyttjas bättre än idag.

Det finns naturligtvis ingen garanti för att kvaliteten kan upprätthållas genom att man bättre förvaltar de insikter som finns hos mina kolleger inom samhällsvetenskaperna. Professionalism i analys och beslut är inte tillräckligt för framgång. Men det är nödvändigt om man vill överväga rätt problem och rimliga alternativ.

Kravet på bedömarkompetens handlar inte om att man petar bort studenter eller allmänrepresentanter ur beslutsprocesserna. Min poäng gäller inte *vems* argument utan *vilka slags* argument som bör gälla. Det finns åtminstone inte teoretiska hinder för att allmänrepresentanter eller studenter förvärvar kompetens att bedöma och argumentera i sakfrågor. Men om och när sådana representanter utses, är det viktigt att de kan tänka och agera på basis av sakargument, inte för att tillvarata sin uppdragsgivares intressen. Meningen måste vara att de tillför sakargument och nya perspektiv, inte att de tilldelats mandat att driva en förhandlingslinje. Högskolans kvalitetsproblem är av ett slag att de måste lösas via teoretisk förståelse, inte genom fördelning mellan intressegrupper.

Ingen skall tro att kvalitetsfrågan är lätthanterad eller att framgångar är lättköpta. "Kvalitet" är en av de mest tacksamma retoriska fraser man kan dra fram – vem kan invända mot krav på "kvalitet" ? Men kvalitet bär med sig ett dubbelt trovärdighetsproblem, både inåt och utåt. I den brittiska universitetsvärlden har "kvalitet" kommit att förknippas med att finansierarna vill ha samma prestationer ur organisationen men till lägre kostnad. Termen "kvalitet" har – eller har haft – samma funktion som "mindre resurser". Inom den amerikanska företagsvärlden har "kvalitet" fått dålig klang efter att man inåt underskattat svårigheterna och utåt överdrivit framstegen.³⁹ Man har velat skylta utåt med kvalitet innan man fått kontroll över den inre situationen.

Samhällets förändringar ställer högskolan inför svåra problem. Högskolans utbildning befinner sig nu mellan mindre differentierade gymnasiekullar än tidigare samtidigt som yrkeslivet blir alltmer differentierat. Medan universiteten länge haft monopol på kvalificerat kunskapssökande och utbildning växer det fram professioner, medier, teknologier, offentliga organisationer och företag som väcker frågor om hur universiteten skall förhålla sig.

Det är tydligt att villkoren för högskolans grundutbildning har förändrats och kommer att förändras än mer. Inom högskolan kan man antingen blunda och driva med förändringarna eller försöka förutse och styra till vad man anser det bättre alternativet. I det senare fallet är något slags gemensam kvalitetsuppfattning nödvändig. Dit når man inte utan reflekterade begrepp och argument. Professionell kvalitet inom högskolans grundutbildning förutsätter professionell kompetens bland dess beslutsfattare.

³⁹ Kouzes och Posner 1993 ss. 61-62.

Referenser

- Abrahamsson, B. (1977): *Forskningsanknytning*, UHÄ-rapport 1977:10.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978): *Organizational Learning*, Reading, Mass, Addison-Wesley.
- Barnett, R. (1992): *Improving Higher Education. Total Quality Care*, London, Open University Press.
- Bauer, M. (1993): *Quality Assurance in a European Perspective*, The Council for the Renewal of Undergraduate Education 1993.
- Becher, T. (1992): *The Learning Council*, Utbildningsdepartementet Ds 1992:120.
- Björklund, S. (1991): *Forskningsanknytning genom disputation*, Acta Universitatis Upsaliensis, Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112.
- Björklund, S. (1996): *En författning för disputationen*, Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 124.
- Brante, T. (1987): "Om konstitueringen av nya vetenskapliga fält – exemplet forskning om socialt arbete", *Sociologisk forskning*, 4 1987.
- Dahllöf, U. (1995): *Kvalitet och utvärdering i högskolan*, SULFs Skriftserie XII.
- Ekstedt, E. (1988): *Humankapital i brytningstid, Kunskapsuppbyggnad och förnyelse för företag*, Stockholm, Allmänna förlaget.
- Enkvist, I. (1991): *Kvalitet i språkundervisning vid universitet*, UHÄ: Uppföljnings- och policystudier, Projektrapport 1991:3.
- Flexner, A (1925): *Medical Education. A Comparative Study*, New York, MacMillan.
- Fry, H. (1995): "Quality Judgements and Quality Improvement", *Higher Education Quarterly*, Vol 49. No 3.
- Green, D. (1994) (utg.): *What is Quality in Higher Education?* London, Open University Press.
- Hellberg, I. (1978): *Studier i professionell organisation*, Ak. avh. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Husén, T. (1986): *Universiteten och forskningen*, Stockholm, Natur och kultur, 2:a uppl.

- Huxley, T.H. (1893): *Collected Essays, III: Science and Education*, London, MacMillan, 1893.
- Jalling, H. & Carlsson, M. (1995): *An Attempt to Raise the Status of Undergraduate Teaching*, Studies of Higher Education and Research 1995: 2/3.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1993): *Trovärdighet*, Göteborg, ISL Förlag.
- Mackie, J.L. (1977): *Ethics. Inventing Right and Wrong*, Harmondsworth, Penguin.
- Manegold, K-H. (1970): *Universität, Technische Hochschule und Industrie*, Duncker & Humblot, Berlin.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1989): *Rediscovering Institutions*, New York, The Free Press.
- Middlehurst, R. (1992): "Quality: An Organising Principle for Higher Education", *Higher Education Quarterly*, Vol 46. No 1.
- Middlehurst, R. (1995): "Leadership, Quality and Institutional Effectiveness", *Higher Education Quarterly*, Vol 49. No 3.
- NIFU (1996): *Forskningspolitik* 4/96 "Svakere matematikkunnskaper".
- Niiniluoto, I. (1993): "The Aim and Structure of Applied Research", *Erkenntnis* 38.
- Nybom, T. (1993): "Forskning och högre utbildning. Funderingar i anledning av ett tidsläge", i B. Fredriksson (utg.): *Vart är högskolan på väg?*, Sveriges universitetslärarförbund.
- Ohlsson, L. (1992): *R & D for Swedish Industrial Renewal*, Utbildningsdepartementet. DS 1992:109.
- Petersson, O. (1992): *Kunskap om kunskap – forskning och utveckling för universitet och högskolor*, Utbildningsdepartementet, Ds 1992:98.
- Piltz, A. (1978): *Medeltidens lärda värld*, Stockholm, Carmina.
- Rolf, B. (1991): *Profession, tradition och tyst kunskap*, Nora, Nya Doxa.
- Rolf, B., Ekstedt, E. & Barnett, R. (1993): *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*, Nora, Nya Doxa
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*, London, Hutchinson 1949.

- Schubring, G. (1991): „Spezialschulmodell versus Universitätsmodell: Die Institutionalisierung von Forschung“, i dens. (utg.) *„Einsamkeit und Freiheit“. Neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preussen als Modell für Wissenschaftspolitik Im Europa des 19. Jahrhunderts.* Franz Steiner Verlag. Stuttgart ss 276-326.
- Schön, D. (1967): *Teknologi och förändring*, Stockholm, Pan.
- Schön, D. (1971): *Blindgångare mot framtiden*, Stockholm, Pan.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SEFI (1993): *Achieving and Assessing Quality of Engineering Education*, Luleå University of Technology.
- Sims, S. & Sims, R.R. (1995) (utg.): *Total Quality Management in Higher Education. Is It Working? Why or Why Not?* London, Praeger.
- SOU 1992:1: *Frihet Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan*, Betänkande av högskoleutredningen, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- SOU 1993:102: *Kvalitet och dynamik*, Delbetänkande av Resursberedningen, Utbildningsdepartementet, Stockholm
- Stokes, D.E. (1982): “Perception of the Nature of Basic and Applied Science in the United States”, in A. Gerstenfeld (utg.): *Science Policy Perspectives: USA-Japan*, New York, Academic Press.
- Trow, M. (1993): “Managerialism and the Academic Profession”, *Studies of Higher Education and Research* 1993:4.
- Trow, M. (1995): *Two Essays on Quality in Higher Education*, Kanslersämbetets skriftserie 1995:2.
- Wittrock, B. (1985): “Dinosaurs or Dolphins? Rise and Resurgence of the Research-Oriented University”, i B. Wittrock & A. Elzinga (utg.): *The University Research System*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International.