

1993 års högskolereform

Vad blev det av den?
Sju vittnesmål efter tre år

1993 år högskolereform – Vad blev det av den? Sju vittnesmål efter tre år

Producerad av Högskoleverket i september 1996

Högskoleverkets skriftserie 1996:6 S

ISSN 1400-948X

ISRN HSV-SS--96/6--SE

Innehåll: Avdelningen för utvärdering och kvalitetsarbete

Redaktör: Lars Niklasson

Form: Informationsavdelningen

Tryck: AB PP Print, oktober 1996

Innehållsförteckning

Förord	5
<i>Del 1: Systemperspektivet</i>	<i>7</i>
1 Tankar kring en reform – Gunnar Wetterberg	8
1.1 Jesper Svedberg och de usla skolbetjänarna	8
1.2 Vem bryr sig om akademins pedagoger?	9
1.3 Regeringen(s) förslag hösten 1990	10
1.4 Fördelningssystemets konstruktion	12
1.5 Utbildningsuppdraget – högskolans kontrakt	15
1.6 Kontraktet och kvaliteten	16
1.7 Det generella systemet och det lokala ansvaret	16
1.8 Hur mycket frihet är lagom?	17
1.9 Vad har det blivit av reformen?	20
1.10 Vad kan omvärlden lära av universitetsreformen?	23
2 Var finns hindren för förnyelsen? – Lillemor Kim	24
2.1 Mer mod, konstruktiv kritik och öppen debatt	25
2.2 Tydligare budskap och ansvarsfördelning	27
2.3 Bygg på tidigare erfarenheter	30
2.4 Bättre stöd åt universitets/högskoleledningar	31
2.5 Mer långsiktighet, friare resursanvändning och jämnare resurstilldelning	31
2.6 Öka studenternas inflytande	33
2.7 Öka förändringsviljan	34
<i>Del 2: Iakttagelser från verksamheten</i>	<i>37</i>
3 Erfarenheter av 1993 års reform – Högskolan i Karlstad – Christina Ullenius	38
3.1 Frihet	38
3.2 Mångfald	39
3.4 Kvalitet	47
3.5 Avslutande synpunkter	48
4 Hur har högskolereformen påverkat studenterna? – Ebba Jansson	50
4.1 Frihet	50

4.2	Tillsyn	50
4.3	Nationell decentralisering	51
4.4	Antagningsfrågan	51
4.5	Studentinflytande	52
4.6	Gisslan	52
4.7	Rätten till två representanter	53
4.8	Färre organ	53
4.9	Förändring av beslutsstrukturen	53
4.10	Beredande organ	53
4.11	Informella kontakter	54
4.12	Rösta med fötterna	54
4.13	Tillgodoräknande	55
4.14	Enstaka kurser	55
4.15	Framtiden	56
<i>Del 3: Tre teman</i>		57
5	Examensrättsprövningar och deras effekter – ett fyraårigt perspektiv – <i>Carl-Gustaf André</i>	58
5.1	Inledning	58
5.2	Syftet med återinförande av magisterexamen.	59
5.3	Vad är kvalitet?	60
5.4	Vilka examensrättsprövningar har genomförts?	61
5.5	Kriterier som legat till grund för prövningarna och som kan bidra till att garantera resp skapa kvalitet	62
5.6	Hur har prövningarna genomförts?	64
5.7	Effekterna	65
6	Högskolelärarna och 1993 års reform – <i>Ragnhild Nitzler</i>	68
6.1	Professionen	69
6.2	En ny reform – vad och hur?	70
6.3	Arbetsituationen efter reformen	72
6.4	Frihet, autonomi, decentralisering,	73
6.5	Ledning och kollegialitet	74
6.6	Kvalitet, kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring	75
6.7	Hur kan lärarnas utsagor förstås?	76
6.8	Kvalitet och professionalitet	79
7	Tar utbildningssystemet vara på studenterna? – <i>Robert Erikson</i>	81
7.1	Problemet	81
7.2	Diskussion	92
	Referenser	95

Förord

Högskoleverket arrangerade i maj detta år en konferens kring erfarenheterna av 1993 års universitets- och högskolereform. Uppemot hundra personer med varierande bakgrund hade hörsammat verkets öppna inbjudan, bland annat i form av en annons i tidningen Universitetsläraaren. Under en hel dag diskuterades olika aspekter av verksamheten och de förändringar som sker ute vid universitet och högskolor. Sju av inläggen har vi förmånen att kunna återge här.

Syftet med konferensen var att erbjuda en arena för diskussion och reflexion, särskilt som bland andra utredningen RUT-93 tidigare under våren presenterat sin utvärdering av reformen och dess effekter i slutbetänkandet "Reform och förändring" (SOU 1996:21).

Högskoleverket och dess föregångare, Verket för högskoleservice samt Kanslersämbetet, har ett antal arbetsuppgifter som antingen tillkommit eller fått ökad betydelse genom reformen 1993. Förutom det löpande uppföljningsansvaret utvärderar vi verksamheten på ett antal olika sätt, genom examensrättsprövningar, prövningar av nya professurer, bedömningar av kvalitetsarbete samt övriga utvärderingar. Kring dessa verksamheter är det särskilt angeläget för oss att föra ett öppet samtal med de berörda.

De följande bidragen är grupperade i tre delar. Först tas ett helhetsgrepp om reformen utifrån ett systemperspektiv. Gunnar Wetterberg, som nu är direktör i Kommunförbundet, beskriver de centrala idéerna från sitt perspektiv under reformens planering och genomförande, Finansdepartementet och den så kallade Resursberedningen. Lillemor Kim, med långt förflutet inom dåvarande UHÄ och som rektor vid Mälardalens högskola, lyfter fram hinder och möjligheter för förnyelsen av verksamheten.

I en andra del diskuteras reformen i sin helhet utifrån ett rektorsperspektiv och ett studentperspektiv. Det första perspektivet ges av Christina Ullenius, som är rektor vid Högskolan i Karlstad, medan det andra ges av Ebba Jansson, som under läsåret 1995/96 var vice ordförande i Sveriges Förenade Studentkårer (SFS).

Slutligen behandlas tre särskilda teman. Före universitetskanslern Carl-Gustaf Andrén ger en översikt över de examensrättsprövningar som han själv haft ett stort ansvar för och som haft en omvittnad och omvälvande effekt på de högskolor som berörts. Ragnhild Nitzler, som är lektor i pedagogik vid Umeå universitet och numera knuten till Högskoleverket, återger universitetslärarnas bild av reformen 1993, så som den framkommit i hennes och Marianne Bauers undersökning för RUT-93. Slutligen frågar sig Robert Eriksson, professor i sociologi vid Stockholms universitet, om utbildningssystemet tar tillvara studenterna. Med ett omfattande siffermaterial visar han bland annat att det finns begåvade ungdomar som inte tar sig igenom utbildningssystemet.

Självfallet gör inte dessa sju inlägg anspråk på att ge en fullständig bild av 1993 års reform. Däremot hoppas vi att skriften skall stimulera till fortsatt kunskapsbildning och debatt.

Stockholm i september 1996

Agneta Bladh
Generaldirektör

Ann Fritzell
Avdelningschef

Del 1:
Systemperspektivet

I Tankar kring en reform

Gunnar Wetterberg

Jag ska behandla samspelet mellan de mål man vill uppnå och de mekanismer och institutioner man använder. Utgångspunkten är egentligen en iakttagelse av statssekreteraren Göran Löfdahl (inlägg vid konferensen). Vi hör till de länder som är mest generösa med resurser om man mäter per student i den högre utbildningen. Men kan vi få mer för pengarna?

Låt mig börja i den historia jag aldrig vågade fullfölja som forskare.

1.1 Jesper Svedberg och de usla skolbetjänarna

Min farfar arbetade länge på handskriftsavdelningen på universitetsbiblioteket i Lund. Där ägnade han sig bland annat åt att färdigställa Jesper Svedbergs märkliga *Lefwernes beskrifning* för utgivning. För ett par år sedan plockade jag ner den tjocka boken ur hyllan för att skriva en essä om Svedberg och hans tid.

Bland alla anteckningarna jag då samlade på mig fanns det en som jag aldrig brydde mig om att utnyttja, därför att sidospåret skulle ha fört mig för långt ifrån ämnet för själva essän.¹ Men däremot leder det rakt fram mot dagens ämne, frågan om reglernas betydelse för utbildningens kvalitet.

Hovpredikanten Svedberg tog upp problemet med de ”usla skolbetjänarna” i en predikan för Karl XI i maj 1686, och sedan gav han inte kungen någon ro med frågan. Till slut kom kungen och berättade, att han nu hade höjt lönen lite grann för alla skollärare i hela riket. Men kungen fick inte alls det beröm han hade väntat sig från den blivande biskopen:

Thet är wel, sade jag, att theras lön är således förökter. Men thet giör fögo til saken. The blifwa usle sedan som förr. Konungen mente jag war intet klok. Jag sade i

¹ Gunnar Wetterberg, ”Svedberg, Nohrborg och den nya tiden”, i *Historien uppprepar sig aldrig*, SNS förlag, 1994.

vnderdånighet: wil Ed. kongl. Majestet skrifwa Carolus och låta settia sitt kong. sigill vnder ett sådant bref: Wi förordne eder här med at wara Scholmestare – Och i skolen hafwa lika rang och ährestelle med borgmestaren i Stockholm, som i ären gamle til i tiensten: och tillika med Kyrkioberdarna i alla andra städer. Och när i hafwen stått edart embete troligen och wel före i try högst fyra åhr skolen i wara närmast at wara Kyrkiherde i en af the största församlingar i riket, som först blifwer ledig. Si, tå finge man, nådigste herre, wackra och dugeliga män till scholemestare.

I sinom tid blev det som Svedberg ville. Den som tog tjänst som skolmästare fick räkna dubbla tjänsteår när han sökte lägenhet som präst. Och utan att vara någon utbildningshistoriker tror jag mig ha förstått, att detta hade en helt avgörande betydelse för att ge läraryrket den status som det förtjänade.

1.2 Vem bryr sig om akademins pedagoger?

På sätt och vis var det samma slags fråga som var upprinnelsen till den reform, som behandlas här. 1972 blev jag utbildningsombudsman vid Lunds studentkår. Ända sedan dess har jag av och till stött på frågan, hur universitetet ska få någon ordning på sin utbildning. Hur ska man stimulera pedagogiken vid akademien, så att studenterna inte behöver ta sig fram till examen alldeles på egen hand, utan får det stöd som en god undervisning kan ge?

Åtminstone till en början talades det mest om pedagogisk utbildning av universitetslärarna, och möjligen också om att väga in den pedagogiska skickligheten vid meritvärderingen. Jag vet att man talade om provföreläsningar vid tillsättningar, ungefär som prästernas provpredikningar. Jag tappade de olika reformförslagen ur sikte, men det lät inte som om de riktigt bet på problemen, när jag hörde berättelserna från dem som var kvar vid universitetet.

Under årens lopp blev det sedan mest i samtalen med akademiska vänner, som frågan om läriert dök upp. Medan de höll på med sina avhandlingar suckade de över handledarnas brist på tid, och ibland kanske också intresse. Men nästan lika självklart verkade det vara att de lämnade sin undervisning, när de själva fick chansen att forska. Bara någon enstaka kompis framhärdat fortfarande i hur roligt han tycker det är att undervisa. (Det är förstas som har rätt, men länge hade han det *trots* incitamenten.)

1.3 Regeringen(s) förslag hösten 1990

Det var egentligen hösten 1990, som jag fick anledning att fundera mer systematiskt över frågorna igen. Då hade jag arbetat några år som chef för expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO), och nyss tillträtt som chef för finansdepartementets strukturenhet. Min första arbetsuppgift var att förbereda regeringens proposition om den ekonomiska politiken på medellång sikt, som skulle komma i oktober. Och då stod naturligtvis universiteten och högskolorna i centrum. Alla var överens om att högre utbildning och forskning skulle spela en nyckelroll för den framtida tillväxten. Frågan var: låg den enda lösningen i att skaffa fram mer resurser, eller fanns det också en möjlighet att göra mer med vad som redan stod oss till buds?

Det var då vi började ställa några mycket praktiska grundfrågor. Ingen ville egentligen säga att forskningen var viktigare än den högre utbildningen. De flesta betonade samspelet dem emellan. Forskningen berikade utbildningen, utbildningen var forskningens plantskola. Någon gick ett steg längre. Det är utbildningen som måste sätta det svenska näringslivet i stånd att tillgodogöra sig den internationella forskningens resultat, oavsett hur mycket av den som bedrivits just i Sverige. Den svenska forskningen har t.o.m. ett av sina största *svenska* värden som – utbildning; därför att den som själv bedrivit forskning normalt också blir bättre skickad att tillägna sig andras resultat.

Men hur speglades detta i fördelningen av resurser inom universitetsvärlden? Faktiskt riktigt dåligt.

Å ena sidan fördelades resurserna till grundutbildningen efter hur många platser man tilldelades varje läsår. Det var ett system där det var mycket långt mellan resultatuppföljning och resurstilldelning, men ibland desto närmre till regionalpolitiskt motiverade överväganden i riksdagens utskottsbehandling. Knappast någon annanstans ägnade sig de centrala statsmakterna åt beslut på en sådan detaljnivå, vilket bidrog till att utbildningsdepartementets lunta blev väl synlig i raden av budgettryck.

Å andra sidan gjorde man allt för att prestationsrelatera och kvalitetsstyra tilldelningen av resurser till forskningen. Hela forskningsrådssystemet har ju till syfte att hitta avvägningar dels mellan olika ämnen, men också mellan olika projekt beroende på hur lovande de kan te sig.

Innebörden av denna tudelning smög sig så småningom in i ryggmärgen på den akademiska världen. Styrsystemets mekanismer förstärkte det primat

som forskningen ändå naturligen alltid har i en väl fungerande akademisk miljö – den nya kunskapens lockelse är väl ändå det som dragit de flesta av oss dit, inte den rationella investeringskalkylens val av yrkesskola.

Men ovanpå denna dragningskraft lade systemet ett tydligt besked till institutionernas och fakulteternas ansvariga. På forskningssidan är det kvaliteten och prestationerna som avgör hur mycket pengar ni får. Grundutbildningens resurser styrs av politiska och administrativa beslut, där lobbyverksamhet ofta kan vara väl så effektiv som goda resultat.

Med ett sådant system är det faktiskt inte så underligt, att talet om att belöna de goda pedagogerna inte blev så mycket mer än tal. Ur institutionernas synvinkel var det mest rationellt att satsa så många goda krafter som möjligt på forskningen. Naturligtvis kunde grundutbildningen inte läggas helt för fåfot - eller i varje fall straffade det sig i så fall så småningom på forskarrekryteringen. Men någon balans mellan prioriteterna skapade inte systemet, och dumheter slog inte tillbaka förrän med ganska lång fördröjning.

Ur detta växte vår övertygelse om att man måste ändra systemet för resurstilldelningen till grundutbildningen. Men det tog en hel del möda att få gehör för denna syn. Vi lyckades bara få till stånd några ganska allmänna formuleringar i själva tillväxtpropen, som regeringen antog den 4 oktober.

Det är angeläget att ompröva planeringssystemet och styrningen av högskolan liksom dimensioneringen av olika utbildningar mot bakgrund av samhällets behov i vid mening.

Men därmed var inte sista ordet sagt. I Kuwait-krisens skugga utbröt en svensk räntekris omedelbart efter att propen hade lagts, och plötsligt satt vi där igen med alla tillväxtfrågorna i knät. Nu gällde det att inskräpa den vikt som regeringen lade vid att använda de gemensamma resurserna på ett ändamålsenligt sätt. Resultatet blev regeringens skrivelse (1990/91:50) om åtgärder för att stabilisera ekonomin och begränsa tillväxten av de offentliga utgifterna. Den är väl numera mest hågkommen för omsvängningen i EU-frågan, men även när det gäller högskolans styrning tog regeringen bladet från munnen:

Inom ramen för varje fakultet och forskningsråd skall resurserna fördelas på forskarutbildning och grundforskning efter kvalitet. De institutioner och forskargrupper som hävdar sig bäst vid en internationell jämförelse skall ges tillfälle att

utöka sin verksamhet. När det gäller den grundläggande högskoleutbildningen är däremot fördelningsprincipen idag på ett mer mekaniskt sätt knuten till antalet redan etablerade utbildningsplatser inom olika studieområden och på olika högskoleorter. Härvidlag bör det ske en omorientering. Faktiskt uppnådda resultat – kvantitativt och kvalitativt – bör i större utsträckning vägleda fördelningen av resurser även när det gäller den grundläggande högskoleutbildningen.

Det är också angeläget att möjligheterna till lokal antagning och antagning efter särskilda prov utvecklas och tillämpas i växande utsträckning.

När målen för högskolornas och institutionernas insatser i grundläggande högskoleutbildning ytterligare preciserats skall högskolorna också få större frihet att bestämma hur de vill uppnå målen.

Frågan var då: hur skulle detta göras? Hur skulle det nya styrsystemet se ut? Och vilka förändringar behövde det dra med sig, för att resultatet av reformen skulle bli så gott som vi hoppades? Det var de frågor som resursberedningen ställdes inför, när de grep sig an sitt arbete.

Förhoppningsvis kan den här bakgrunden avdramatisera en del av de politiska resonemangen runt reformen. Principerna för det nya resursfördelningssystemet hade redan lagts fast av den föregående regeringen, när resursberedningen väl tillsattes. Att vilja ha mer valuta för pengarna är inte nödvändigtvis ett partiskiljande mål.

1.4 Fördelningssystemets konstruktion

Beredningen orienterade sig rätt snabbt mot en lösning där resultaten i form av poäng skulle väga tyngst, studenternas val spela en viktig men inte avgörande roll, och någon mindre del sättas av för kvalitetsarbete.

Låt mig börja med *resultaten*. Under reformarbetets förhistoria, på den socialdemokratiska regeringens tid, hade vi med utbildningsdepartementet talat om en annan fördelningsgrund, nämligen avlagda examina.

Det var för mig en rätt främmande tanke. Den löste knappast frågan om fördelningen mellan institutionerna, och jag tror det är viktigt med styrmedel som riktar sig direkt mot dem vars beteende man vill påverka. Under överhettningens sista år kunde man också fråga sig, om inte ganska många

studenter hade goda skäl att hoppa på jobb redan innan de hade tagit sin examen. Borde de inte åtminstone själva få bedöma det? Och skulle man på detta sätt straffa universiteten för att ekonomin gick in i en högkonjunktur? Den cyniske ekonomen skulle möjligen kalla ett sådant system för kontracykliskt, men jag tror egentligen inte att det var så väl genomtänkt.

Därför blev avlagda poäng den naturliga faktorn, särskilt när den kompletterades med förslaget om högskolekontraktet, som jag ska återvända till.

Den andra faktorn var *studenternas val*. Mellan raderna i Lars Niklassons färsk rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO)² tycker jag mig kunna läsa, att han egentligen skulle önska att den faktorn tyngde mycket mer än idag. På den punkten skulle jag vilja anmäla avvikande mening.

Kloka offentliga strukturreformer bygger på hänsyn till världen som den faktiskt gestaltar sig. På den abstrakta marknaden finns det egentligen inget som kan styra bättre än konsumenternas fria val, eftersom konsumenterna är informerade om allting och dessutom handlar helt rationellt.

I verkligheten är det inte lika lätt att låta konsumenterna styra. Studenternas val påverkas inte bara av rationella överväganden. Studieorterna är ganska olika varandra, och det kan ofta ha nog så stor betydelse. Jag läste själv i Lund, och sedan i Göteborg och Uppsala, och skulle jag välja en gång till så är det nog inte bara institutionernas kvalitet som avgör var jag hamnar. Men jag tycker inte att systemet i alltför hög grad ska influeras av valet mellan Tegnér's glada musa och Geijers stora allvar, när syftet är att påverka institutionernas ansträngningar för att höja kvaliteten på undervisningen.

Kort sagt: det är bra att studenterna kan påverka resurserna med sina val, men det är också klokt att inte låta detta bli den enda utslagsgivande faktorn. Därmed minskar också risken att högskolor och institutioner frestas att spela på de irrationella bevekelsegrunderna och den irrelevanta informationen (om skidbackar, slabbedanser och vad det nu kan vara). Systemet lägger tyngdpunkten vid arbetet att förbättra resultaten, och det är precis så det ska vara. Det uppskattar nog även studenterna.

² Lars Niklasson, *Reglering som spel, Universiteten som förebild för offentliga sektorn, Rapport till ESO, Ds 1996:18.*

Min stora oro genom hela reformarbetet – och den är kanske inte stillad ännu – gäller *kvaliteten*. Riskerna med ett prestationsbaserat system var uppenbara. Om poäng gav pengar, skulle det innebära en frestelse för institutioner i knipa att låta poängen bli lättare att ta? I så fall skulle de nya systemen snabbt kunna leda till en förflockning av verksamheten. Och andra ledamöter i resursberedningen spädde på: skulle vi inte riskera en explosion av korta, lättuggade kurser på den nödvändiga fördjupningens bekostnad?

Den första farhågan - att poängen skulle bli för lätta - åkte jag runt med till flera kloka rektorer och andra professorer. Men redan Jan Nilsson i Göteborg gav oss en lugnande tankeställare, när vi besökte honom inför arbetet med 1992 års långtidsutredning.

Vad vi glömde, menade han, var de spärrar som finns inbyggda i det akademiska systemet självt. Inget universitet är en värld för sig själv. Visst skulle man kunna fuska sig fram på de lägre nivåerna, men de som tagit 60 poäng och söker sig vidare till forskarutbildningen, de kommer snart nog att prövas mot andra som utbildats vid andra institutioner. Många går vidare till andra institutioner, både i Sverige och utomlands, och där skulle ryktet om den slarvande institutionen snart sprida sig. Sådana kvalitetssärrar minskar farorna med ett prestationsbaserat fördelningssystem.

Andra akademiker föreslog olika mekanismer för att förstärka kontrollen. En av de mest intressanta tyckte jag var förslaget om utomstående examinatorer på 60-poängsnivån. Deras insatser vore inte bara ett sätt att undersöka de examinerade studenternas kunskaper, utan inspektionen skulle också bli en granskning av om grunden är rätt lagd på de lägre nivåerna.

Slutsatsen för min del var och förblir att kvalitetssäkringen av de avlagda poängen är ett *sine qua non* för hela systemets framgång. Å andra sidan kan man säga, att om den kontrollen är tillräckligt effektiv, så tycker inte jag att den extra kvalitetspremien var någon särskilt viktigt beståndsdel i resursberedningens ursprungliga förslag. Kravet på kvalitativt opnutade poäng (eller kanske t.o.m. lite bättre, om kontrollmekanismerna förstärks) kommer ju att tvinga fram en god kvalitet i undervisningen. Utdelningen på den prestationsrelaterade delen av systemet borde då vara incitament och belöning nog för de kvalitetsfrämjande insatserna.

Med tanke på svårigheten att hitta vettiga kriterier för fördelningen av de fem procent det handlade om så måste jag säga att jag kände mig rätt lättad över

att regeringen tog bort den kalken. Korkade kvalitetsnycklar hade mycket väl kunnat äventyra hela systemets legitimitet, även om deras vikt aldrig hade blivit särskilt stor.

1.5 Utbildningsuppdraget – högskolans kontrakt

Det är väl inte så ofta man som byråkrat känner sig riktigt hänförd. Men jag minns fortfarande hur lycklig jag blev i min socialingenjörssjäl, när resursberedningens sekretariat lade fram ett par A4-sidor med en första skiss på det åtagande som den enskilda högskolan skulle kunna göra i resursfördelnings-systemet.

Om något i universitetsreformen verkligen ska tjäna som föredöme för annat offentligt reformarbete, så är det nog just detta. Kombinationen av de generella fördelningsnycklarna med de individuella kontrakten öppnar vägen för den lokala mångfalden vid utformningen på varje ort, och minskar därmed förhoppningsvis risken för stolligheter vid tillämpningen av systemet.

Detta är nämligen den verklighet som många briljanta reformsystem stupar på. De stora och riktiga linjerna havererar, när de ska tillämpas på lokala förhållanden. Den övergripande reformen mister sin legitimitet, när små hänsyn kommer i kläm eller faller mellan stolarna. Här är utbildningsuppdraget en utmärkt lösning.

- Å ena sidan ordnar det generella systemet finansieringen av den helt övervägande delen av prestationerna, och löser det på ett smidigt och någorlunda rättvist sätt mellan alla orterna och utbildningarna.
- Å andra sidan kan den enskilda högskolan och staten ta hand om alla frågor som hotar att spränga systemet i det enskilda kontraktet. Här kan man komma överens om ersättningen för utbildningsplatserna som trotsar alla normala fördelningsnycklar, här kan man betala för experimentet som alla önskar sig, här kan man ge expansionen en viss framtida inriktning.

På papperet är det så vackert att man kan gråta.

Låt mig då omedelbart tillägga, att jag inte vet om det verkligen också blivit så bra i praktiken. Jag kan tänka mig alla möjliga sorters strul som lägger

krokben för kontraktets möjligheter. Det ställer krav på alla inblandade parter kompetens och förmåga att verkligen artikulera problem och önskemål på ett sådant sätt att de kan passas in i kontraktsformen, och den förmågan vet jag naturligtvis inte om alla har. Det kan förstås också vara verkligheten som det är fel på, så att den erbjuder grundläggande problem som inte låter sig lösas i kontraktsform, fast det undrar jag. Om det argumentet verkligen används, så skulle jag nog i första hand misstänka att det används som ett ursäktande fikonlöv för att skyla bristande byråkratiska färdigheter.

1.6 Kontraktet och kvaliteten

Utbildningsuppdraget har emellertid också en funktion i det övergripande systemet, och det är på kvalitetsens område.

Tidigt i beredningens arbete varnade någon av våra rektorer för möjligheten att fuska sig undan prestationskravet genom en våldsam expansion av korta utbildningar. Om alla poäng räknas lika mycket, varför då inte uppfylla sin kvot med sådana som inte är så svåra för studenter och lärare att klara av?

Kontraktet är det effektivaste sättet att täppa till sådana hål i systemet. Systemet ska visserligen inte mäta prestationer i form av examina, men kontraktet kan naturligtvis stipulera att lärosätet ska klara av ett visst antal varje år. I och med att inte vilka poäng som helst godkänns för att lägga samman en examen, så innebär ett sådant villkor att man från högskolans sida också måste se till att det ett visst antal av prestationerna utförs på en kvalitativt någorlunda hög nivå.

På så sätt kan utbildningsuppdraget utnyttjas för att knyta an till andra regelverk, som i sig ställer kvalitativa krav på det som uträttas.

1.7 Det generella systemet och det lokala ansvaret

I sin ESO-rapport använder Lars Niklasson ett spelperspektiv på reformen. Jag är inte alldeles säker på att det är så värst fruktbart, men rapporten har så många andra förtjänster att det inte spelar så stor roll.

Orsaken till min skepsis är att det i stora systemförändringar ofta kan vara svårt att säga vad som ligger i den ena eller andra partens intresse. Om man

ändrar tillräckligt många förutsättningar för ett system, så kan det mycket väl visa sig att den ena parten kan ändra sig och uppfattas göra helt om i viktiga avseenden.

Frågan om universitetens lokala frihet är för mig ett sådant exempel. Om många universitetsinstitutioner tidigare upplevde sig som kringsnärjda av statliga regler, så kan det mycket väl ändå ha varit någorlunda rationellt från statsmakternas sida. I avsaknad av klart fastställda och bindande mål för verksamheten, så kan en detaljreglering av processen vara ett sätt att försöka få högskolorna att åstadkomma det man skulle vilja.

Men det nya resursfördelningssystemet kullkastar den viktigaste förutsättningen för de detaljerade reglerna. Nu finns det ett tydligt mål inbyggt i själva systemet, med möjligheter för staten att justera riktningssignalerna både genom ändrade fördelningsnycklar och genom särskilda överenskomelser i de individuella kontraktens form.

Därmed kommer också frågan om behovet av detaljreglering i en annan dager. Om man är tillräckligt säker på att man valt rätt mål och att man valt mätmetoder som inte premierar dumheter, då har man egentligen inte så stor anledning att lägga sig i hur de enskilda högskolorna försöker uppnå målen. Nästan tvärtom: en grundläggande flexibilitet kan ligga i statens intresse, om handlingsfriheten inbjuder till experiment med nya metoder, som andra sedan kan dra lärdomar av.

Vitsen med friheten är uppenbar när det gäller sådant som att lägga scheman, konstruera tjänster och allt annat som har direkt med undervisningen att göra. Men ju längre perspektiv man har, desto fler faktorer finns det naturligtvis som kan påverka resultatet. Antagningen av elever är en sådan faktor, fördelningen av anslag och andra ekonomiska tillgångar mellan olika ändamål är en annan.

1.8 Hur mycket frihet är lagom?

Kruxet är då: hur mycket frihet är ändamålsenlig?

Mellan raderna i Lars Niklassons rapport läser jag åtminstone bitvis in ett svar, att lagom frihet nästan aldrig kan bli för mycket. Ju större frihet, ju mera brokighet, desto bättre system, om jag får karikera hans ståndpunkt.

Varde det därmed också sagt, att jag inte delar den helt och fullt. Trots allt är universiteten bara delar av ett mycket större helt, där andra hänsyn ibland kan väga väl så tungt som systemets egna. Låt mig ta två exempel: antagnings-systemet och lokalerna.

Sedan jag själv blev arbetsledare har jag fått stor sympati för tanken på lokala antagningar. Det finns en mycket enkel psykologisk mekanism som man kan utnyttja för att nå goda resultat.

Om jag själv har anställt eller antagit någon, så är ju vederbörandes resultat också ett test på mitt eget omdöme. Därför anstränger jag mig förstås lite extra för att han eller hon ska lyckas. Om jag däremot fått mig någon tilldelad uppifrån, så kan mekanismen i värsta fall bli den motsatta. Vederbörandes misslyckande är inte längre något underbetyg på min egen förmåga, utan bevisar bara hur stolligt hela antagningssystemet fungerar.

I princip kan jag begripa de institutioner som vill möta ökade prestationskrav med egen antagning, och jag tror egentligen att det är något att uppmuntra – inte bara för att urvalet kan bli bättre, utan också därför att lärarna säkert känner större ansvar för resultaten när de själva är delaktiga i antagningen. Men det finns några komplicerande faktorer:

- Risken för nepotism i mer eller mindre utspädd form har vi svårt att svära oss fria ifrån. Den är problematisk, därför att en antagning skiljer sig i viktiga avseenden från en anställning. Då vi anställer någon ska han eller hon göra ett jobb i utbyte mot den lön vi betalar. Då vi antar någon till en utbildning, så är det faktiskt ofta en mycket stor subvention som vi delar ut. Om antagningssystemet då leder till att vi gynnar dem som liknar oss själva eller t.o.m. ingår bland våra nära och kära, så är vi ute på farliga vägar. Och då måste man förstås fråga sig: blir den risken större med lokala antagningssystem?
- Systemet måste upplevas som legitimt av dem som deltar i det. Göran Löfdahl har talat om rättssäkerheten. Med alla nackdelar i det centrala systemet kan jag tänka mig att många sökande ändå ser det som mer rättvist än ett system där man måste sno runt mellan många olika orter med olika krav för att ha en chans att bli antagen.
- Systemet måste vara någorlunda lätt att hantera, både för dem som söker

och för dem som antar. Hur löser vi det problemet, när den lokala och individualiserade antagningen blir regel och inte undantag?

Nu är det kanske den tröge och fantasilöse byråkraten som talar. Någonstans hoppas jag naturligtvis att de här svårigheterna ska övervinnas, så att vi om någon generation kommer att ta den lokala antagningen för given.

Det ger nog inte bara fördelar vad studieresultaten beträffar, utan det skulle också avdramatisera hela betygssystemet på de lägre nivåerna. Det är ju egentligen bara den högre utbildningen som fäster en så avgörande vikt vid betygen - för oss arbetsgivare är de en informationskälla bland andra, och aldrig med decimalerna lika utslagsgivande som vid antagningen.

Men stora förändringar ska ofta skynda långsamt, så att inte förankringen bland de berörda äventyras.

Mitt andra frågetecken för friheten börjar i lokalerna. I beredningens inledande arbete var det nära nog ett axiom att lokalerna skulle in i samma fördelningsnyckel som alla andra resurser, men jag var och är ganska skeptisk.

Problemet är ju att byggnader och deras kostnader följer en så mycket långsammare cykel än nästan alla andra resurser som vi disponerar. Den högskola som får lokalpengar gömda någonstans i nyckeln har kanske alldeles nyss fått nya lokaler, och skulle egentligen inte behöva bygga rejält igen förrän om femton-tjugo år.

Då står vi inför en av människans bäst belagda avvikelser från *homo economicus*. Det är ett vedertaget faktum att vi inte är särskilt duktiga på att lägga undan tillräckligt mycket för framtida behov. Det är det som t.ex. motiverar offentliga ingripanden och obligatorier på pensionernas område, därför att man annars skulle råka ut för att en rejäl del av befolkningen stod oskyddad på gamledar och ändå pockade på vår medkänsla.

Men om var och en av oss inte alltid klarar av att se om vårt eget hus på femton-tjugo års sikt, hur kan vi då förvissa oss om att universitetens tillfälliga förvaltare kommer att göra det? Visst, många och kanske de flesta klarar det – men frågan är om undantagen riskerar att bli så pass vanliga och så kostsamma, att vi vågar ge oss in i ett system med fri dispositionsrätt då

det gäller resurserna för lokaler? Eller ska vi kombinera den fria förfoganderätten med krav på avskrivning och fondering, så att man i den fria förfoganderätten bakar in ett krav på att bygga upp reserver för framtida behov?

När man benar upp problemen på det här sättet, så är det inte alltid alldeles självklart vad som är omistliga delar av själva reformen. Vad är det egentligen som är förändringens kritiska massa, om vi ska förfalla till ett misshandlat modeuttryck? Den sortens diskussion saknar jag hos Lars Niklasson. Han diskuterar t.ex. stiftelsehögskolorna som en ganska oproblematiske del av reformen, även om den är politiskt kontroversiell.

Men jag kan egentligen inte se att de tillför utvecklingen särskilt mycket, annat än möjligen risker. Det ska bli intressant att se vilka lärdomar de redan genomförda förändringarna kommer att ge, som vi inte lika gärna hade kunnat få inom det vanliga systemet, men jag kan inte se att reformen lidit någon större skada av att exemplen inte blivit fler.

Får jag också säga, att olikheterna inte nödvändigtvis är oproblematiske. När talet om mångfalden var som mest högstämt talade jag med en av mina bästa vänner, som driver ett ganska framgångsrikt arkitektkontor.

Han suckade över den situation som mötte hans franska eller italienska kolleger. När de skulle anställa en arkitekt räckte det inte med att den sökande hade en examen att visa upp. De måste också ta reda på vilken skola han hade gått på, för att veta vad den var värd. Här i Sverige, menade han, spelade det ingen större roll om någon gått i Lund, på Chalmers eller KTH - utbildningen var någorlunda lika bra på alla håll.

Det är egentligen också min erfarenhet, när jag rekryterat unga ekonomer. Och det är något att värna om. Mångfald i all ära, men inte till priset av att några institutioner sjunker ner i B- eller C-klass. Då ska de läggas ned, något annat vore ett svek mot studenterna, och dessutom ett slöseri med resurser.

1.9 Vad har det blivit av reformen?

RUT 93 har genomfört en första utvärdering av reformen (SOU 1996:21). Vad som förvånar mig en smula är att utvärderingen inte har samma tydliga

fokus som reformen. Utvärderingen plockar närsynt mellan reformens olika delkomponenter, utan att egentligen ställa dem mot huvudsyftet. Har vi fått en ökad satsning på pedagogiken och på utbildningens resultat?

I utvärderingen finns det ändå två inslag, som jag skulle vilja kommentera.

Här och var antyder resonemanget, att ett av problemen med reformen skulle vara risken att studenterna väljer utbildningar som inte ger dem några jobb. Underförstått: i den meningen vore det farligt att släppa studenternas önskemål alltför långt.

För den som gjorde sina lärospån i diskussionen om U 68 väcker denna läsning något blandade känslor. U 68 byggde på föreställningen om att man med olika planeringsinstrument skulle kunna förutsäga arbetsmarknadens alla behov, och med utgångspunkt från dem kunna totaldimensionera – det hette faktiskt så på den tiden – den högre utbildningen, ned på minsta linje.

Jag ska inte bestrida statens rätt att försöka påverka samhällsutvecklingen genom att förstärka utbildningen på angelägna områden, idag kanske naturvetenskap och teknik. Men argumentet att trygga studenternas framtida arbetsmarknad är mer dubiöst. Redan den första premissen – att man i så fall ska kunna säga något meningsfullt om denna framtid – är ganska svår att uppfylla. Det är nämligen påtagligt svårt att göra några tillförlitliga prognoser för arbetsmarknaden ens på 10-15 års sikt. Och akademiska utbildningar ska helst hålla i trettio-fyrtio år. Datorerna har möjligen blivit mer kraftfulla sedan dess, men å andra sidan har arbetsmarknadens nationella gränser börjat blekna. Därmed har prognosuppgiften blivit hart när omöjlig. Utom för yrken där staten kontrollerar både utbildning och efterfrågan, som t.ex. lärarna – men där har man ju struntat i varningssignalerna om lärarbrist, som vi tog upp i Långtidsutredningen 1992, och som både SCB och andra pekat på sedan dess.

För egen del skulle jag dessutom vilja peka på en annan invändning mot U 68:s planeringstankar. Gustaf Lindencrona har skojat om att arbetsmarknaden nog inte behöver alla hugade journalister och jurister (inlägg vid konferensen). Men utbildningsval är inte nödvändigtvis det samma som yrkesgrupp. Vi är nog rätt många, som idag sysslar med något helt annat än det våra utbildningar egentligen var avsedda att leda till.

Frågan är emellertid, om det inte ibland är väl så viktigt att man tycker riktigt mycket om sitt ämne, och via det roliga ämnet lär sig bena upp och hantera intellektuella problem överhuvudtaget. Att jag inte vågade ägna mig åt historia som yrkesman kan fortfarande gräma mig, men analysmetoderna duger gott åt byråkratiskt utredande. Och i bästa fall kanske de udda utbildningarna kan strö lite salt i den värld där deras bärare hamnar.

Min andra kommentar till RUT 93 gäller kvaliteten. Trots allt är det den som avgör värderingen av hela reformen. Utvärderingen konstaterar, att inte särskilt många institutioner gjort några försök att ordna en extern säkring av kvaliteten, t.ex. genom examinatorer utifrån.

För mig verkar det att vara en lek med elden. Visst kan den akademiska världens spärrar, som jag tidigare talade om, vara starka nog att förhindra olyckor. Men spärrarna skulle nog bli ännu mer verkningsfulla, om man använde några av de metoder som diskuterats tidigare. Den försäkringen tycker jag att många högskolor borde ta ut – och varför skulle inte det kunna bli ett argument i konkurrensen om studenterna? En effektiv extern kvalitetskontroll ligger ju inte minst i deras intresse, när de satsar flera år och åtskilliga tiotusentals kronor på en lång och mödosam utbildning.

Den intressanta frågan är förstås: vad kan man göra för att förstärka inriktningen på reformens huvudsyfte?

Jag har pekat på spärrar mot att låta kvaliteten fallera, t.ex. genom utomstående examinatorer.

Jag blev lite förvånad över RUT 93:s konstaterande att utbildningsuppdragen inte var förenade med några sanktioner mot dem som inte uppfyllde kraven. Hur mycket kontrakt är det då – egentligen?

Kan forskningsanslag – inte bara forskartjänster – förenas med krav på undervisning?

Vad Anders Sjöberg har berättat om Chalmers separata sakkunnigutlåtanden om pedagogisk skicklighet tycker jag låter spännande (inlägg vid Konferensen).

1.10 Vad kan omvärlden lära av universitetsreformen?

När jag blev ombedd att komma hit, så gällde en av arrangörernas frågor vad andra delar av den offentliga sektorn skulle kunna lära av universitetsreformen.

Det allra enklaste svaret är förstås: det återstår att se. Uppgiften att ge utbildningen och pedagogiken en starkare ställning vid högskolorna är så stor, att det rimligtvis tar tio-femton år innan vi kan förvänta oss att de nya mekanismerna slagit igenom på allvar. Och den tiden måste vi låta reformen ta, även om vi förstås ska hyfsa detaljerna under resans gång. Men den som begär stordåd genast, han har inte förstått hur svårt det är att ändra beteenden i akademiska och andra organisationer.

Men om själva konstruktionen håller vad den lovar, så skulle jag ändå vilja varna för att dra för stora växlar på den för andra sektors del. Det lärorika i universitetsreformen, det är väl kanske just att man genom kombinationen av de generella reglerna och de individuella uppdragen har försökt hitta ett sätt att anpassa reformen till de mycket skiftande villkor och mål som ryms inom högskolans värld. Att vara så lyhörd för den egna sektorns villkor, det tror jag många andra systemkonstruktörer kan lära något av.

Däremot är det lätt att peka på farorna med en slavisk efterapning. Redan inom ett så närbeläget område som gymnasieskolan skulle högskolans resursfördelningssystem kunna slå alldeles fel. Problemet är att gymnasieskolan har så viktiga sociala mål, som kräver att resurserna anpassas till de olika villkoren i fläckvis ganska segregerade områden av landet. Då är det inte lätt att ge utbildningsprestationerna samma helt avgörande roll i systemet – i värsta fall skulle det kunna ge en resursfördelning som blir den omvända mot den socialt motiverade.

Fast det påpekandet är väl egentligen inte märkvärdigare än att säga, att Jesper Svedberg nog inte skulle ha lockat många hugade lärare idag, om han försökt locka med dubbla tjänsteår till lediga prästgäll. Goda reformer kräver en klok anpassning till de egna förhållandena och de människor som till syvende og sist avgör utfallet. Jag hoppas att det ska visa sig, att högskolans resursfördelningssystem visar sig hålla måttet.

2 Var finns hindren för förnyelsen?

Lillemor Kim

Rubriken på mitt inlägg har av arrangörerna satts till ”Var finns hindren för förnyelsen?”, men att tala om hinder eller brister stämmer inte med modernt kvalitetstänkande. Därför kommer jag att formulera mig i termer av förbättringsområden i stället för hinder eller brister. Det blir mer positivt och framtidsinriktat på så sätt. Alltså, vad måste vi bli bättre på framöver för att stimulera till förnyelse och utveckling?

Förnyelse är vad som behövs nu efter 80-talets stagnation. Låt mig därför redan inledningsvis deklarerera att jag anser att 1993 års högskolereform var nödvändig, ja i det närmaste oundviklig. Möjligheterna till förnyelse och initiativ är också mycket större i dag än före 1993 och jag förstår inte dem som enträget försöker hävda att skillnaderna egentligen inte är så stora och att universiteten och högskolorna egentligen hade samma frihet redan tidigare. För det första är det inte sant och för det andra är det knappast en attityd som uppmuntrar till att utnyttja utrymmet för förnyelse.

Det finns många bevis för att 1993 års reform var en viktig vändpunkt, vilket också flera av konferensens talare bekräftade. Anders Fransson, rektor för högskolan i Borås, sa nyligen så här i det interna högskolebladet i en kommentar till RUT-93:s slutbetänkande (SOU 1996:21):

”Häpnadsväckande nog tycker sig RUT finna att rätt lite förändrats. Jag undrar vart man riktat sina blickar och efter vilken måttstock man mäter. Vad gäller Högskolan i Borås och för min egen del är förändringen enorm.”

Och Bengt Börjesson, rektor vid Lärarhögskolan i Stockholm uttryckte sig så här i polemik med den tidigare statssekreteraren Sverker Gustavsson för några år sedan:

”initiativen och de pedagogiska experimenten blommar överallt – efter decennier av relativt stillastående och förnyelsearbetet har aldrig förr haft sådan intensitet och burits med sådan entusiasm”.

Det är viktigt att den här utvecklingen nu får fortsätta i enlighet med reformens intentioner. Det finns mycket att ta igen efter utvecklingen under de senaste decennierna. Ständig förnyelse bör ju också vara det naturliga tillståndet för universitet och högskolor.

Jag kommer att sortera mina synpunkter på förbättringar under sju huvudrubriker. Vad jag kommer att säga bygger naturligtvis i huvudsak på mina egna erfarenheter och jag vill därför inledningsvis nämna något om min bakgrund.

Jag har varit 25 år i den centrala högskoleadministrationen dvs jag var med redan före UKAS/PUKAS-reformen; jag har erfarenheter från 1977 års högskolereform både som genomförare i Stockholms högskoleregion och som utvärderare i UHÄ:s uppföljningsprogram; jag var chef för utrednings/utvärderingsverksamheten i UHÄ under krisåren i slutet på åttiotalet och nu senast rektor för en av de mest expansiva nya högskolorna.

Som ledamot av både Högskoleutredningen (den s k Grundbulten, SOU 1992:1), och Resursberedningen (bl a SOU 1993:3), har jag dessutom en ganska klar bild av intentionerna bakom 1993 års högskolereform, t o m av bakomliggande idéer och tankar som inte alltid återfinns i de tryckta dokumenten. Naturligtvis har jag också tagit del av RUT-93:s och andra analyser av de senaste årens reformverksamhet. Men ibland kan det faktiskt vara nog så givande att anlägga ett längre perspektiv och jämföra med 20 år gamla visioner och förslag. Jag återkommer till det i slutet på mitt anförande.

2.1 Mer mod, konstruktiv kritik och öppen debatt

Nu tror jag trots allt inte att det är min blandade bakgrund som är skälet till att just jag blev inbjuden. Snarare misstänker jag att det är min vana att uttrycka mig i kritiska och provocerande ordalag som är skälet. Och det leder mig direkt in på punkt ett på min lista av förbättringsområden, nämligen behovet av mer mod, konstruktiv kritik och öppen debatt i högskolefrågor. Jag är nog inte ensam om att notera den brist på offentlig debatt i högskolefrågor som råder för närvarande. Själv har jag sedan länge klippt och sparat alla viktigare debattinlägg. För ett antal år sedan var saxen flitigt i användning, i dag nästan aldrig. Och då talar jag inte bara om debatten under de borgerliga reformåren utan minst lika mycket om kvalitetsdebatten i slutet av åttio- och början av

nittioalet, den som bl a ledde till Högskoleutredningen och utgjorde själva grunden för 1993 års högskolereform.

Att det finns en livaktig debatt i högskolefrågor är en viktig förutsättning för förnyelse. SULF - tidningen, Universitetsläraren, gör visserligen mycket för den interna universitetsdebatten, det skall medges, men det kan aldrig ersätta det offentliga meningsutbytet i de stora drakarna. Ansvariga politiker rycker visserligen då och då ut för att försvara den aktuella politiken i Dagens Nyheter och Svenska Dagbladet, det är inte det jag avser, utan bristen på debattlusta och konstruktiv kritik bland dem som är verksamma vid landets universitet och högskolor. En just nu aktuell fråga är naturligtvis förändringarna av antagningssystemet. Trots att regeringens förslag går emot den samlade universitetsopinionen hörs inte en röst i den offentliga debatten. Om man agerar så gör man det i det tysta. Är det taktik, allmän uppgivenhet inför övermakten eller kanske t o m rädsla för att falla i onåd som ligger bakom? Oroande är det i alla fall.

Debatt och kritik har blivit inopportunt fast det borde vara tvärtom enligt modernt kvalitetstänkande. Vid förra årets utdelning av Utmärkelsen Svensk Kvalitet sa ledaren för ett av våra stora exportföretag att man måste älska kritik för att driva framgångsrikt kvalitetsarbete. Det rimmar tyvärr inte så väl med vår vana att alltid sträva efter konsensus. Att erkänna att det finns intressekonflikter, de flesta naturliga och välmotiverade, inte minst mellan de olika nivåerna och aktörerna i högskolesystemet är ovant, ja t o m obehagligt för många. Jag tycker vi borde ändra på det och inse att konstruktiv kritik är det bästa underlaget för förbättringar.

På den här punkten vill jag hänvisa till en bok av Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren om politisk styrning och utbildningsreformer¹. Författarna skiljer mellan formuleringsarenan, de sammanhang där utbildningspolitiken utformas, och realiseringarenan där dessa beslut realiseras dvs omsätts i praktiken. Idéer, attityder och styrkeförhållanden ser helt olika ut på dessa arenor. I vår strävan efter konsensus försöker vi bygga över de intressekonflikter som finns. Det finns en tendens att dra in allt fler i beslutsfattandet, att sudda ut intressemotsättningarna, allt i avsikt att skapa önskad samverkan och konsensus. Men Lundgren och Lindensjö konstaterar att effekten

¹ Bo Lindensjö & Ulf P Lundgren, *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Liber Utbildningsförlaget, 1996.

av detta är tvivelaktig, särskilt när man strävar efter kompromisser på tidigt stadium. Avståndet mellan beslutsfattare och genomförare riskerar i stället att vidgas när allt fler dras in i processen, målen blir diffusa och information blockerar. Kompromisser sker mer utifrån olika organisationers än utifrån enskilda medlemmars specifika krav. Jag rekommenderar boken till läsning och återkommer till den längre fram. Min avsikt här var bara att peka på nödvändigheten av att öppet diskutera målkonflikter och framföra konstruktiv kritik.

Ett annat område där man bör vara tydlig men konstruktiv i sin kritik är vid utvärderingar. Jag hoppas att de granskningar som nu görs av universitets och högskolors kvalitetsarbete, av olika utbildningar och verksamheter inte blir produkter av alltför mycket kompromissande utan att man formulerar sin kritik klart och tydligt (och samtidigt konstruktivt) och inte döljer den i överslättande formuleringar. Först då kan utvärderingarna användas som grund för förbättringar. En förutsättning för detta är dock att utvärderingsresultaten inte missbrukas av överordnade instanser, framförallt att resultaten inte tas till intäkt för ingripande från central nivå på områden där ansvaret skall ligga lokalt. Det *är* svårt för politiker och administratörer på central nivå att hålla fingrarna borta, det kan man konstatera efter de nyligen publicerade utvärderingarna av matematik- och lärarutbildningarna. Utvärderingar måste få betydelse i praktiken, visst. Men de måste också primärt göras för att förbättra den egna verksamheten, inte för att överordnade instanser skall kontrollera att man ”gör rätt”.

2.2 Tydligare budskap och ansvarsfördelning

Många klagar i dag över bristen på tydlighet i budskap och ansvarsfördelning. Det återkommer på många ställen i RUT-93:s kartläggningar och jag känner igen det från min tid på högskolan.

”..det finns en klyfta mellan vision och verklighet. Lärarna tycks i stort inte ha uppfattat reformens hela innebörd” står det i en av RUT-93:s rapporter. Den ”frihet” som det talats om upplevs i praktiken som centralisering. Många tycker det är oklart var ansvaret för olika frågor ligger. Rektorer emellan klagade vi ofta under reformgenomförandet över de dubbla budskapen från regeringshåll – oavsett politisk regim. RUT-93 konstaterar i sin sammanfattning att ”underlag, prioriteringar och bedömningar måste redovisas mer systematiskt än vad som hittills skett”. Jag skulle vilja lägga till: det är ännu viktigare när den politiska ledningen skiftar färg.

En stor del av dagens oklarheter och förvirring beror enligt min mening på att vi inte håller isär de olika nivåerna i högskolesystemet. I huvudsak kan man urskilja tre nivåer: *den centrala (politiska) nivån, högskolenivån och institutionsnivån*. Var och en har sin funktion och sitt ansvar, även för att följa upp och ständigt förbättra den egna verksamheten.

Återknyter vi till Lindensjö & Lundgrens åtskillnad mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan kan vi konstatera att högskoleledningarna befinner sig i mellanställningen att vara både formulerare av egna mål och realiserare av centralt beslutade mål. Relationen mellan den centrala nivån och högskolenivån är i stora drag densamma som den mellan högskolenivån och institutionsnivån. Och då bör man komma ihåg att i högskolevärlden är man bra på att hitta sätt att tillgodose de egna intressena även om de strider mot de överordnade målen – det gäller både högskolenivån i relation till den centrala nivån och institutionsnivån i förhållande till högskolenivån.

Enligt Lindensjö och Lundgren kan klyftan mellan arenorna aldrig överbryggas enkelt och rationellt. Med ökad decentralisering måste styrningen av reformer därför ske med vida ramar för målen. Den förutsätter också att lärarna delar den värdegemenskap som målen vilar på, att den uppfattas som väsentlig av dem själva och utgår från deras faktiska verklighet. Sådan värdegemenskap går inte att tvinga fram genom kontroll och regleringar. Den måste skapas på annat sätt.

Det är med detta i bakhuvudet man bör fundera på ansvarsfördelningen mellan de tre beslutsnivåerna eller med andra ord innebörden av begreppet ”decentralisering” på högskoleområdet. Alla säger sig vilja decentralisera, men man menar olika saker. Ibland menar man bara ”överförande av beslutanderätt till lägre administrativ nivå”, dvs dekoncentration av besluten i avsikt att effektivisera verksamheten. Meningen är att man skall fatta samma beslut på lokal nivå som man skulle gjort centralt och sker inte det blir konsekvensen att beslutanderätten återtas. Det är väl vad vi nu upplever på antagningsområdet t ex. Reell decentralisering innebär däremot att man ger ökat inflytande åt lokala organ som får rätt att fatta egna beslut i bestämda frågor t ex så som det varit när det gäller utbildningsplaner och vissa antagningsfrågor de senaste åren.

Autonomi, det begrepp som man oftast använder i andra länder för att beskriva universitet och högskolors ställning i samhället, har ytterligare en

annan innebörd. Det innebär rätt och skyldighet för universitet och högskolor att själva bestämma över den egna verksamheten inom vissa givna ramar.

Vare sig autonomi eller decentralisering från central nivå behöver i sig innebära ökad decentralisering på den enskilda högskolan. Effekten kan ibland upplevas som den motsatta eftersom en rad policybeslut då måste fattas av den egna högskolans ledning i stället för centralt. Det är bl a här som det finns en del missförstånd i universitetsvärlden.

Decentralisering har varit ett allmänt omfattat men oklart mål på utbildningsområdet under minst ett decennium. Förvirringen blev inte mindre när ordet "frihet" kom att användas i samma betydelse. "Frihet" var (tillsammans med ansvar) en grundläggande princip i högskoleutredningens förslag och syftade där i första hand på det inre livet vid universitet och högskolor; frihet att söka och förmedla kunskap, "undervisningens frihet" för lärarna och "studiefrihet" för studenterna. När "frihet" sedan kom att användas som slagord av den borgerliga regeringen vid lanseringen av 1993 års högskolereform var det nog snarast "autonomi" man avsåg, men fortfarande slirade man på innebörden.

För närvarande är det mycket oklart vad olika instanser menar med "decentralisering". Är det enbart dekoncentration, decentralisering eller menar man autonomi? Jag är övertygad om att regeringen, RRV och Högskoleverket skulle ge helt olika svar och att dessa i sin tur inte skulle överensstämma med högskoleledningarnas eller lärarnas definition.

För min del är det självklart att det bara är autonomi som kan ge förnyelsekraft i dagens situation. Under alla förhållanden tror jag att en viktig förutsättning för att reformen skall kunna fortsätta är att man skapar klarhet på den här punkten och preciserar de områden där universitet och högskolor skall ha autonomi och att man anger ramarna för denna.

I vår ambition att skapa konsensus blandar vi ofta ihop de olika nivåernas ansvar och uppgifter och spelar på varandras planhalvor – det må sen kallas lobbying, samordning, främjande eller något annat. Jag har sett många exempel på det under min tid både på central och lokal nivå. Jag minns en sk förnyelsedag vid Mälardalens högskola som slutade med uppgiften att var och en skulle skriva ner de viktigaste förändringarna att ta itu med på institutionen nästa dag. De flesta hade massor med förslag – men de avsåg

nästan alltid något som någon annan nivå, institution eller funktion borde göra, inte vad man själv kunde göra. Det *är* jobbigare att lösa interna intressekonflikter och granska sig själv än att samordna och stimulera andra. Därför gör man helst det senare. Men det blir på bekostnad av tydlighet i ansvar och befogenheter och därmed på sikt av kvaliteten i verksamheten.

2.3 Bygg på tidigare erfarenheter

Under den senaste tiden har jag ägnat mig åt att sortera i papper och skrifter – mina egna och andras – från tiden som planerare och utredare i högskole-systemet. Det är förvånansvärt mycket som går igen: direktiv, utredningar och förslag om att centralt utvärdera studieresultaten, styra forskningen, reglera antagningen och bygga ut den återkommande utbildningen (som i dag kallas livslångt lärande). Det är bara några exempel på frågor där det finns mycket erfarenhet att bygga på när man på nytt ger sig i kast med problemen. Men tyvärr tar man inte del av vad som gjorts tidigare.

Jag menar självfallet inte att man skall komma fram till samma lösningar - tiderna och villkoren förändras - men man bör åtminstone inte göra om samma misstag igen. När man nu t ex föreslår stora datasystem och samordning för att rationellt lösa olika planeringsproblem, styra forskning eller utnyttja utbildningskapaciteten bättre i högskolan, så vet vi ju redan att sådana lösningar inte fungerar. Eller att det inte går att med enkla statistiska uppgifter bedöma studieresultaten i högskolan. Eller att göra ett centralt system för all antagning till högre utbildning. (Jag delar med andra ord inte statssekreterare Göran Löfdahls uppfattning att det inte finns någon forskning att nyttiggöra i den pågående reformeringen av antagningssystemet. Det finns mycket att hämta både i tidigare och pågående forskning om urval och antagning. Jämför man det underlag som tagits fram inför tidigare antagningsreformer med den ytterst magra proposition som nu lagts blir i alla fall jag betänksam.)

Urban Dahllöf har i olika sammanhang pekat på denna ”systemglömska”². Just nu är systemglömskan utbredd och den leder troligen till just det som den vill motverka, onödigt dubbelarbete och mindre genomtänkta beslut. Jag misstänker att det är den snabba takten i informationsflödet som får oss

² Se t ex Urban Dahllöf, *Reformpolitik och pedagogisk forskning i Norge och Sverige. Notiser om svenska erfarenheter och norska möjligheter*. Stencil, 1995

att hetsa fram och surfa på ytlig kunskap. Det är paradoxalt eftersom informationsteknologin faktiskt ger oss större möjligheter än tidigare att jobba "kumulativt".

2.4 Bättre stöd åt universitets/högskoleledningar

Ledarskapets betydelse för förändringsarbete framhålls i alla sammanhang, även av RUT-93. Som tidigare rektor har jag kanske svårt att se objektivt på den frågan. Och mina reflektioner blir från ledningsperspektiv, naturligtvis.

Det *är* tufft att driva förnyelsearbete i en högskola. De kollegiala strukturerna är starka – på gott och ont. Jag kommer ihåg att dåvarande utbildningsministern Per Unckel vid ett tillfälle uppmanade oss rektorer att "bryta igenom de kollegiala strukturerna". Det är lättare sagt än gjort. Från min tid som rektor har jag många exempel på förändringar som jag drivit igenom med motstånd – för att först efteråt få uppskattning. Därför tycker jag det är helt rätt att som RUT-93 gör inte bara hävda att rektorerna behöver mer stöd och uppbackning i sitt arbete utan också att styrelsernas roll måste bli tydligare och ledamöterna utses med omsorg.

Här är jag orolig för framtiden. Jag är inte ensam, det vet jag, att uppleva en växande förtroendeklyfta mellan statsmakterna och högskoleledningarna. Den tror jag är till förfång för förnyelsen. Så var det sagt.

2.5 Mer långsiktighet, friare resursanvändning och jämnare resurstilldelning

Det nya styrsystemet och principerna för resurstilldelning är viktiga inslag i 1993 års högskolereform och betydelsefulla för förnyelsen. Efter att själv på nära håll ha följt diskussionen om ett nytt anslags- och styrsystem under slutet av åttiotalet så upplevde jag det slutgiltiga genomförandet 1993-94 som en stor lättnad. Äntligen försvann detaljstyrningen av platser och utbildningskostnader, de årliga men samtidigt sena budgetbesluten och inte minst lobbyingen och myglet kring resurstilldelningen. Dessutom innebar reformen en utjämning av en rad historiska orättvisor mellan olika högskolor. Men framförallt bidrog det nya systemet till att sätta studenten i centrum. Nu var det studenterna och deras resultat som skulle generera resurserna – inte högskoleledningarnas kontakter med politiker och administratörer.

Ibland tror jag vi glömt hur trögt och hämmande på all förnyelse och hur korrumpert det tidigare styrsystemet hade blivit. Jag kommer t ex ihåg hur vi inom vår högskola i vår anslagsframställning i flera år begärde att få omvandla ett antal platser på en driftteknikerutbildning, som nästan ingen efterfrågade, till lika många platser på en modern och kvalificerad energi- och miljöutbildning. Svaret, efter lång väntan, blev nej. Men som ibland hände det: tjänstemännen i departementet meddelade underhand att de skulle se genom fingrarna om vi gjorde förändringen i alla fall. Det var knappast ett system som uppmuntrade till förnyelse! För att återigen citera Bengt Börjesson:

”Det utomordentligt demoraliserande hos det gamla resurstilldelningssystemet var det positiva sambandet mellan resurser och antalet tomma platser.”

Samtidigt tror jag att det nya resurstilldelningssystemet kan förbättras på vissa punkter. Det har t ex inte alls blivit så långsiktigt som ursprungligen var tänkt. I resursberedningen argumenterade jag för ett system som verkligen skulle ge universitet och högskolor längre planeringshorisonter: bedömning av resultat och nya uppdrag borde ske först efter tre år. I stället blev det inte bara årsvisa utan t o m halvårsvisa resultatredovisningar. Förnyelse av högre utbildning kan varken planeras eller bedömas i sådana tidsperspektiv! Man undrar för vem och i vilket syfte sådana uppgifter samlas in. Förhoppningsvis kommer den bistra verkligheten, kompetens och resurser, att sätta stopp för administratörernas klåfingrighet på den här punkten. Men universitet och högskolor har delvis sig själva att skylla genom att inte själva hålla fast vid den längre planeringshorisonten utan i allmän expansionsiver ändå gå in med årliga resursönskemål. Man får lov att välja; autonomi och långsiktigheten har naturligtvis *sitt* pris!

Ett annat område där jag tycker att man inte gått tillräckligt långt är i utjämningen av skillnaden i resursramar mellan olika utbildningsområden, framförallt mellan humaniora och samhällsvetenskap å ena sidan och övrig högskoleutbildning å den andra. Vid dåvarande Högskolan i Eskilstuna/ Västerås hade vi föregripit reformen och infört resursramar till olika områden redan före 1993. Vi hade också gjort en betydande omfördelning från teknik och lärarutbildning till samhällsvetenskap och humaniora för att kunna bygga upp utbildningen på dessa nya områden. Den omfördelningen visade sig svår att behålla i det nya systemet. Varje utbildningsområde måste ju dra in sina egna resurser och vi fick lov att återigen sänka tilldelningen till humaniora och samhällsvetenskap. Som tur var hade en viss grund redan

lagts, men det tyder på att den stora skillnaden i per capita kostnad mellan olika områden kan motverka högskolornas ambitioner att omfördela resurser.

Själv sätter jag dessutom ett stort frågetecken för om de stora kostnadsskillnaderna verkligen är motiverade. Med dagens informationsteknologi och nya undervisningsmetoder är skillnaden mellan resursbehoven i olika ämnen inte längre lika stor. Datorstödd undervisning, problembaserad inläring, distansundervisning m m finns numera inom alla utbildningsområden och ställer likartade krav på resurser.

2.6 Öka studenternas inflytande

Både RUT-93 och Lars Niklasson³ konstaterar i sina analyser av reformgenomförandet att studenterna inte fått det inflytande på utbildningsutbudet som var tänkt. (Flera av konferensens talare har antytt att en sådan styrning inte heller är önskvärd. Jag menar dock att vi behöver en bättre och mer medveten anpassning till studentefterfrågan, inte minst nu när köerna till universiteten tornar upp sig. Jag tror att de risker som påtalats borde kunna lösas med mer utvecklade utbildningsuppdrag i fråga om dimensionering av olika utbildningsområden. I dagens uppdrag finns inte mycket av detta kvar, de liknar mest en sorts resursram.)

När det gäller studentinflytandet i övrigt finns också mycket kvar att göra. Det är jag övertygad om efter att ha upplevt hur trögt det är att åstadkomma den attitydförändring som krävs. Likaså är jag av egen erfarenhet fullkomligt övertygad om att studenterna är den viktigaste förnyelsekraften i högskolesystemet. Och då menar jag inte studentorganisationerna utan den enskilde studenten.

Jag lärde mig så småningom som rektor att i nästan varje fråga försöka se svaret i studenternas perspektiv. Det spelar ingen roll om man diskuterar öppettider, uppföljningsrutiner, lokalfrågor, industrikontakter eller tentamensformer; studentperspektivet måste alltid vara vägledande. Det finns mycket av förmyndarattityd kvar gentemot studenter både bland lärare och administratörer på alla nivåer, tro mig. Inte av illvilja utan kanske snarare av rädsla, ovana eller kanske bekvämlighet i vissa fall.

³ Lars Niklasson, *Reglering som spel. Universiteten som förebild för offentliga sektorn? Rapport till ESO*. Ds 1996:18.

I en metastudie av ”quality in higher education” som jag läste för många år sedan drar författaren slutsatsen (baserad på en mängd amerikanska undersökningar) att det främsta kriteriet på kvalitet är nära kontakt mellan lärare och studenter⁴. Att främja den kontakten är troligen det bästa sättet att stödja förnyelse. Det kan ske genom att arrangera mötesplatser och mötestillfällen vid sidan av undervisningen lika väl som genom undervisningsformer med större lärar-studentkontakt, men framförallt genom attitydförändring. (Jag tycker också att vi skall ta till oss Ebba Janssons påpekande i kapitel 4 om att studenterna inte är med i de beredande organen vid universitet och högskolor och verka för förändring på den punkten. Där om någonstans behövs studentsynpunkter på olika frågor!)

2.7 Öka förändringsviljan

Förändringar i högskolevärlden tar tid. Jag har mött många utanför den här världen som är helt oförstående och kritiska till ”trögheten” i högskolesystemet. Självt tror jag att den har både positiva och negativa sidor. Men ibland blir man fundersam. Som t ex när jag nyligen läste igenom den sk innovationsutredningen från mitten av sjuttioalet⁵. Det var en utredning som leddes av den tidigare SACO-ordföranden Bertil Östergren och som hade till uppgift att ”granska dysfunktioner i styrning, planering och organisation av högre utbildning samt diskutera och föreslå motåtgärder”. Den inriktade sig framförallt på brister i fråga om förnyelse och effektivitet. Slutrapporten innehöll en lång rad förslag, varav det mesta genomförts nu 15-20 år senare. Där finns t o m förslag om en ny tjänstestruktur och andra former för tjänstetillsättning, om gemensamma anslag för grundutbildning och forskning och en del annat som först nu hamnat i stöpsleven. Jag kommer ihåg vilken känsla det var för en redan då ”gammal” högskolebyråkrat att läsa innovationsutredningen. Tänk om det skulle gå att realisera ...! Det har tagit 20 år.

Jag erinrar mig också kommentaren från min dåvarande chef, universitetskansler Hans Löwbeer, på den kritik av antagningssystemet som jag framförde redan i slutet av sjuttioalet som resultat av den utvärdering jag då arbetade med. Löwbeer, som hade stor erfarenhet både politiskt och administrativt,

⁴ Gorge D Kuh, *Indices of Quality in the Undergraduate Experience*. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No 4, 1981.

⁵ Barbro Berg & Bertil Östergren, *Utbildningsplanering för förnyelse. Slutsatser och rekommendationer*. UHÄ-rapport 1977:2

menade att jag kanske hade rätt i min kritik ”..men det tar tid, minst 10-15 år, att vända en sån här atlantångare” sa han. Det har gått över 15 år sedan dess och kursen är oförändrad.. Frågan är – måste förnyelse ta *så* lång tid?

Nej, jag tror det behövs en större förändringsvilja och beredskap för förnyelse. I dag klagas ofta över reformtrötthet, orimlig arbetsbörda osv. Jag ifrågasätter inte att många verksamma vid universitet och högskolor känner så i dag. Jag tror dock inte man skall bejaka den känslan. I stället måste inställningen vara den att förändring är det naturliga tillståndet, att kvalitetsarbete inte är ytterligare en pålaga utan ett sätt att göra jobbet både roligare och enklare – och därmed kostnadseffektivare.

Frågan är, hur främjar man en sådan inställning? Svaret är lika svårt som enkelt: varje människa måste få något igen, måste känna att förändringen lönar sig. Och då menar jag inte i första hand pengar utan sådant som ökat ansvar, intressantare arbetsuppgifter, utvecklingsmöjligheter, tydligare krav och förväntningar, belöning och uppskattning, bevis på framgång osv. Universitet och högskolor har ju större möjligheter än de flesta arbetsmiljöer att erbjuda just sådant.

Men det allra viktigaste är ändå att förnyelsen kommer *inifrån* systemet självt. Det är ju själva andemeningen med ett decentraliserat universitets- och högskolesystem. Det går inte att styra förnyelsen uppifrån. Den samlade erfarenheten och kunskapen är eniga på den punkten. Däremot kan man centralt göra mycket för att ge tydliga ramar, goda förutsättningar och undanröja hinder för förbättringsarbetet lokalt. För till syvende och sist är det ändå på universitet och högskolor, deras personal och studenter, som förnyelsen står och faller! (Resultatet av förnyelse på sådana villkor kommer inte att bli enhetlig utbildning och jämn kvalitet vid alla högskolor, men det tycker jag till skillnad från Gunnar Wetterberg i kapitel 1 är bara bra!)

Del 2:
Iakttagelser från verksamheten

3 Erfarenheter av 1993 års reform – Högskolan i Karlstad

Christina Ullenius

Reformen 1993 har lett till förändringar i relationen statsmakt - högskola och till förändring av högskolans inre organisation men kan *om den får tid att verka* leda till stora förändringar som berör högskolors och universitets innehåll.

Reformens syften var

- att väsentligt öka universitetens och högskolornas frihet i förhållande till regering och riksdag,
- att stimulera till mångfald i fråga om såväl innehåll i som organisation av verksamheten,
- att höja kvaliteten i verksamheten,
- att utnyttja resurserna effektivt,
- att öka antalet studenter och doktorander som fullföljer sin utbildning och
- att anpassa utbildningsutbudet inom den grundläggande högskoleutbildningen till studenternas efterfrågan.

Jag kommer att försöka belysa reformens syften utifrån våra erfarenheter i Karlstad. Inom vissa områden har reformen redan efter tre år lett till mycket stora förändringar medan effekterna inom andra områden kommer att visa sig på mycket längre sikt.

3.1 Frihet

Vi är naturligtvis positiva till principen att arbeta med stor lokal frihet utifrån mål formulerade av regering och riksdag.

Den nya målstyrningen ställer stora krav på statsmaktens förmåga att formulera långsiktiga utbildningspolitiska och forskningspolitiska mål och mål för de enskilda högskolorna utöver de rent kvantitativa målen.

Vi finner att regeringen har svårt att formulera kvalitativa mål och gärna går in med särskilda satsningar med kortsiktig verkan och som i realiteten innebär detaljstyrning av högskolans verksamhet.

Min uppfattning är att regeringen i utbildningsuppdraget till en högskola skulle kunna formulera kvalitativa mål avseende till exempel jämställdhet, miljöaspekter i forskning och utbildning, användningen av informationsteknik, internationalisering, etc.

Vår förhoppning nu efter tre år är att statsmakterna skall ha uthållighet i sin relation till det decentraliserade högskolesystemet och låta reformen få genomslag genom en succesiv utveckling inom de enskilda högskolorna. Det innebär dock inte att regering och riksdag inte skall gå vidare med kompletterande reformer avseende utbildning och forskning. Till dessa återkommer jag i avslutningen.

3.2 Mångfald

3.2.1 Organisation

Den ökade friheten att utforma högskolans inre organisationen är positiv. Det innebär inte att högskolan omedelbart har funnit en optimal form och slutgiltig organisation. Men det innebär att högskolan succesivt anpassar den inre strukturen till en växande grundutbildning som skall få en starkare koppling till forskning genom utveckling av forskning och forskarutbildning. Vi söker en struktur som passar högskolan i det utvecklingskede vi är nu.

Högskolan i Karlstad har lagt stor vikt vid avskaffandet av linjesystemet. Utbildningsutbudet bygger nu i huvudsak på 10 - 20 poängskurser på A - D-nivå. Studenterna skall kunna genomföra fria ämnesstudier, det vill säga forma sin utbildning genom succesiva val. Kurserna är samtidigt stommen i ett antal programutbildningar där studenterna erbjuds stor valfrihet.

För att stärka denna utveckling genomförde högskolan i anslutning till reformen 1993 en organisationsförändring som byggde på stark decentralisering till storinstitutioner. Det är flerämnesinstitutioner som skall ha ansvar för utveckling och genomförande av kurser. Institutionerna skall vara tillräckligt stora för att kunna utveckla rationella och effektiva administrativa system och klara de nya redovisningskraven.

Efter många år med starka linjenämnder utvecklades den nya organisationen som en reaktion på linjenämndernas makt. En mellannivå med utbildnings- och forskningsnämnder skall arbeta med utveckling, genomförande, uppföljning och kvalitetsarbete i utbildningsprogram. Dessa utbildnings- och forskningsnämnder har ett vagt avgränsat ansvarsområde i relation till institutionerna.

Styrningen av forskningsmedlen har sedan mitten av 80-talet legat helt på rektors- och styrelsenivå medan genomförande av forskning och forskarutbildning varit förlagd till forskargrupper.

Mot bakgrund av tre års erfarenheter arbetar vi nu för att utveckla en så fakultetslik organisation som möjligt. Den skall ha övergripande ansvar för både utbildning och forskning.

3.2.2 Organisation för utbildningar med starka yrkesrelaterade mål

Utbildningar med stark yrkesinriktning, framförallt lärarutbildning men också t ex ingenjörsutbildningen ställer krav på en organisation som kraftfullt kan hävda de övergripande yrkesmålen i utbildningen. Dessa utbildningar tydliggör t ex konflikten mellan decentralisering och autonomi både i relationen statsmakt – högskola och högskolenivå – ämnesnivå.

Här finns möjlighet att bygga in en konflikt mellan ämnesintressen och övergripande mål för utbildningen och den kommer till uttryck i dagens organisation såväl nationellt som inom högskolan.

Högskolan i Karlstad har ansvar för utbildning för alla nivåer inom de barn- och ungdomspedagogiska utbildningarna dvs att utbilda lärare för barnomsorg, grundskola och gymnasieskola. Dessa utbildningar omfattar 25 - 30% av högskolans helårsstudenter.

Med den modell statsmakterna valt för styrning av en så viktig samhällssektor som ungdomsskolan blir lärarutbildningarna ett viktigt medel för statsmaktens styrning av ungdomsskolan. För att förverkliga denna styrmodell utan att gå in med detaljstyrning av högskolan krävs att statsmakten tydliggör utbildningsmålen i examensordningen.

För att få effektivitet i genomförandet av förändringar i ungdomsskolan bör också fort- och vidareutbildning av ungdomsskolans lärare knytas nära högskolans lärarutbildning. Samtidigt måste lärarutbildningen få en starkare forskningsbas.

Den departementspromemoria om lärarutbildning som varit ute på remiss innehåller en intressant diskussion och flera konstruktiva förslag som bör leda till åtgärder i en långsiktig dialog mellan högskola, kommuner och Utbildningsdepartementet utgående från mål och resultaten av utvärderingar.

Däremot skall statsmakten överlämna till högskolan att utforma den organisation som kan genomföra utbildningsmålen i kontakt med skolvärlden. För högskolan är det viktigt att utforma ledningsstrukturen för lärarutbildningen så att lokala styrkeområden kan utvecklas och så att vi kan ta tillvara närheten till andra utbildningar. Gymnasielärarutbildningen ger grunden för att erbjuda fria studier på C- och D-nivå för magisterexamen.

3.2.3 Utbildningsutbud – Studenternas valfrihet

Reformens syfte att anpassa utbildningsutbudet på ett flexibelt sätt till studenternas intressen och val har fått ett begränsat genomslag inom Högskolan i Karlstad. Vi bejakar vissa aspekter av detta syfte medan vi avvisar andra.

Syftet att stärka studenternas valfrihet har fått stort genomslag genom att linjerna avvecklas och fria kursstudier och program med stor valfrihet prioriteras. Enskilda ämnen erbjuder fler fördjupningskurser genom att en omfattande satsning på utveckling av kurser på C- och D-nivå ägt rum. Ingenjörstudier förändras för att bättre passa studenternas intressen både med avseende på undervisningsformer och innehåll.

Däremot har högskolan med några undantag valt att *inte* kraftigt bygga ut de utbildningsområden som har mycket högt söktryck från blivande studenter. Exempel på sådana utbildningar och ämnen är informatörutbildning, grundskollärare årskurs 1-7 med svenska-samhällskunskap, turismgeografi, historia, kemi/biologi/miljö, förskollärare, kulturvetenskap och personal/organisationsteori.

Till dessa utbildningar har vi 4 - 8 förstahandssökande per plats och skulle om vi följde studentintresset tvingas lägga ned ingenjörsutbildning och grundskollärautbildning med matematik och naturvetenskap för att i stället erbjuda de efterfrågade utbildningarna.

Vi har en stark ambition att motsvara studenternas intressen men ifrågasätter ändå reformens syften på denna punkt. Vi menar att vi måste göra en sammanvägning av studenternas intresse med samhällets behov av utbildade på olika områden liksom vi måste ta hänsyn till arbetsmarknaden för olika utbildningsområden.

Nyttoaspekterna på utbildningsutbudet måste också vägas mot studenternas behov att få studera av ren kunskapsörst och nyfikenhet på ett ämne. Högskolan som kulturbärare har svårt att hävda sin roll i dagens debatt om grundutbildning som lösning på problemen med arbetslöshet. Jag kommer tillbaka till detta dilemma i relation till begreppet livslångt lärande och resurstilldelningssystemet senare.

Studenterna har mycket kraftfullt svarat på högskolans förändring av utbildningsstrukturen. Före reformen år 1993 studerade 90 procent av studenterna på linjer medan 10 procent läste fria kurser. Idag läser 40 procent av studenterna kurser medan 60 procent följer program. Det här är en utveckling som tycks fortsätta.

En väsentlig skillnad för studenten i systemet är att programmet även inom den valfria delen erbjuder platsförtur.

I gruppen studenter som väljer kursstudier finns flera kategorier.

- dels den snabbt ökande gruppen unga studenterna som väljer att läsa en lång utbildning genom att göra succesiva val,
- dels de som har behov av fort- och vidareutbildning och läser deltidskurser, kvällskurser, utlokaliserade kurser, etc,
- och dels de som läser av nyfikenhet och kulturintresse.

Intresset från alla tre grupperna har vuxit starkt. För högskolan innebär det ökade krav på planeringsprocessen för att kunna erbjuda kursplatser och krav på att ha en flexibel lärarkår. Stark flexibilitet i lärarkåren i bemärkelsen snabb rekrytering respektive avveckling av lärare kan inte vara ett rimligt krav för högskolan som måste ha långsiktighet i lärarekryteringen.

Idag har programstudenter i realiteten förtur till kurser genom sin platsgaranti och studenter som valt att studera kurser kan tvingas ta andra- eller tredjehandsval.

Det dilemma som såväl studenten som högskolan står inför när det gäller platsgaranti för kursstudenter blir särskilt tydligt i den så kallade Unckelmodellen för gymnasieläraryt utbildning. Genom en kombination av ämnesstudier och praktisk pedagogisk utbildning skall en student kunna erhålla kompetens som gymnasielärare och avlägga examen. Inför hösten 1996 har Högskolan i Karlstad en grupp på ca 100 studenter som genomfört ämnesstudier och nu önskar genomgå praktiskt pedagogisk utbildning. Det planerade platsantalet är avsevärt mindre.

RUT-93s förslag att införa någon sorts platsgaranti för studenter på fria kursstudier menar jag är principiellt orimligt men begripligt ur studentens synvinkel. Utan tvekan måste ändå problemet tas om hand på något sätt för att både student och högskolan skall kunna planera sitt arbete. Högskolans planeringsarbete kan förbättras men de grundläggande problemen måste lyftas upp för en gemensam nationell diskussion så att lösningar kan utvecklas utan att införa 60-talets automatik.

En annan aspekt på kursstudier är att studenternas möjlighet till inflytande över sin utbildningssituation och undervisningens kvalitet är generellt sämre än för studenter som följer program. Till programmen finns ofta starka föreningar knutna som arbetar med studiebevakning. Studenter på kurser har en mycket svagare knytning till ett utbildningsområde och därmed sämre möjligheter att påverka undervisningen.

3.2.4 Examina

Reformen återinförde kandidat- och magisterexamen med fastlagda examenskrav tillsammans med ett antal yrkesexamina. Dess generella examina motsvarar på ett rimligt sätt internationellt erkända utbildningsnivåer och underlättar högskolans internationalisering.

Vi finner att en starkt ökande andel studenter väljer att utforma sin utbildning med hänsyn till de fördjupningskrav som är formulerade för kandidat- respektive magisterexamen. Vi har också följt studenternas krav och våra egna intentioner när vi utvecklat ingenjörsutbildningarna så att de idag är minst treåriga.

Examinationen på längre utbildningar har ökat dramatiskt. En fördubbling har skett från ca 300 till 600 examina omfattande minst 120 poäng. Högskolan har prioriterat utveckling av kurser på C- och D-nivå och forskningsanknytning av ämnena. Studenternas positiva intresse för studier på C- och D-nivå ställer stora krav på handledarresurser likaväl som på laboratorier och bibliotek. På det här området har vi mycket att vinna på en utbyggd samverkan med andra högskolor och användning av informationsteknik.

3.2.5 Extern kvalitetsbedömning

Rätten att utfärda magisterexamen i ett ämne efter prövning har utnyttjats av Högskolan i Karlstad som nu har magisterexamensrätt i 13 ämnen. Vår uppfattning är att en extern prövning av vetenskaplig kompetens och resurser följt av beslut om rätt att ge magisterexamen ger en legitimitet för ämnet och samlat även åt högskolan.

Reformen har lett till att Högskolan i Karlstad examinerats genom extern bedömning på ett sätt som starkt avviker från tidigare traditioner inom universitets- och högskolevärlden.

Vi har nu erfarenheter av prövning av åtminstone tre typer:

- prövning av ämnen för magisterexamen,
- prövning för rätt att inrätta professur i ämne och
- bedömning av vårt kvalitetsarbete.

Vår uppfattning är att vi genom dessa olika granskningar kan erhålla ökad legitimitet i omvärlden men att de också tillför högskolan ny kompetens. Den samlade erfarenheten etablerar en intern kompetens inom högskolan avseende normer för bedömning av vetenskapligt arbete och kompetens, villka krav som skall ställas på lärarna och andra resurser, etc. Det leder till att vi nu hävdar att vi själva har tillräcklig intern kompetens för att bedöma när ett ämne kan ges rätt att utfärda magisterexamen.

3.2.6 Ökad examination i grundutbildning och forskarutbildning

Genom den stora ökningen av studenter på C- och D-nivå har vi också fått en ökad efterfrågan på forskarstudier. Formellt måste dessa studenter söka sig till fakultet på annan ort för sina forskarstudier och några utnyttjar

möjligheten. Med tanke på den diskussion som alltid förs om behovet av ökad rörlighet i det akademiska Sverige är detta naturligtvis ett instrument för att stimulera rörligheten.

Vår erfarenhet är att det kan vara svårt för många att bryta upp och flytta till annan ort med fakultet. Kravet att flytta till annan ort är också en jämställdhetsfråga eftersom det ofta är svårare för kvinnor att flytta på grund av familjeskäl. Ett stort bekymmer för presumtiva forskarstuderande från Karlstad är att fakulteterna har begränsad kapacitet för antagning. En omsorg om forskarutbildningen inom den egna fakulteten kan leda till att många från annan ort avvisas eller får vänta.

Vi ser den nuvarande situationen som ett nationellt slöseri med begåvningar och arbetar för att kunna erbjuda möjligheter att genomföra så stor del av en forskarutbildning som möjligt i Karlstad. Den långsiktiga lösningen är naturligtvis att få egen forskarutbildning.

Vi begär därför i vår anslagsframställning att få utveckla forskarutbildning och ges rätt att examinera inom forskarutbildning.

3.3 Utnyttja resurserna effektivt

Ovan har jag redan berört vissa aspekter på ett effektivt utnyttjande av lärarresurser och nationella resurser för forskarutbildning.

3.3.1 Prestationsrelaterad tilldelning

Den prestationsrelaterade ersättningen till högskolan har lett till att intresset för studenterna har ökat. Initialt kan vi konstatera att studenternas prestationer följs upp på ett bättre sätt än tidigare. Prestationsgraden har ökat något till 80 procent.

Det tar ändå lång tid innan högskolans lärare och övrig personal generellt förstår och accepterar en prestationsrelaterad modell för fördelning av resurser och kraven på redovisning.

I Karlstad har vi inte genomfört systemet fullt ut, men jag väntar mig att vi succesivt skall få effekter när vi inom institutionerna får insikter i vikten av att planera arbetstid och se resursen lokaler som en äkta kostnad.

3.3.2 Takbelopp och krav på examina

Under ett skede när det varit en kraftig utbyggnad av högskoleutbildning och stora förväntningar på högskolorna att genom utbildning lösa problemen med arbetslöshet har takbeloppen närmast blivit en återhållande restriktion.

I den decentraliserade högskolan utnyttjas den lokala friheten för att på ett generöst sätt möta studenternas krav på valfrihet. Det finns en imponerande drivkraft hos varje ämne att erbjuda valfrihet och fördjupningsmöjligheter. Detta leder till att det totala utbudet av kurser och kursplatser blir större än det takbeloppet medger.

Det är ett för rektor positivt problem att ämnena erbjuder ett omfattande kursutbud, men de starkt negativa aspekterna är givetvis att vi genomför utbildningsprestationer som vi **inte** erhåller betalning för samt att lärarkåren tar på sig en alltför stor undervisningsvolym.

3.3.3 Prislappar på olika utbildningsområden

De prislappar som sätts på studenterna inom olika utbildningsområden har till viss del en rationell bakgrund relaterad till olika behov av till exempel lärarstöd, utrustning och experimentell verksamhet. Men prislapparna bär också starka drag av historisk tradition.

Högskolan har utnyttjat möjligheten att göra lokala förändringar av prislappen för olika utbildningsområden för att bättre svara mot behoven inom vissa områden.

Utbildningen i främmande språk kräver avsevärt större resurser per student än vad som är möjligt enligt den nationella prislappen. Den kräver både investeringar i språklaboratorier med tillgång till modern informationsteknologi och omfattande handledning för språkträningen. Högskolan kan trots allt inte göra omfattande lokala omprioriteringar utan att skada andra ämnesområden.

Högskolan i Karlstad har livslångt lärande som prioriterat område för kommande treårsperiod. För att kunna leva upp till denna målsättning arbetar högskolan för att utveckla t ex distanskurser, halvfartskurser, kvällskurser och utlokaliserade kurser, det vill säga hela det utbud som krävs för

att kunna ge begreppet livslångt lärande ett innehåll. All erfarenhet visar att det är mycket svårt att nå hög prestationsgrad på dessa kursformer samtidigt som det krävs ett omfattande utvecklingsarbete för att anpassa kurserna till specifika förutsättningar.

För att högskolan skall kunna fortsätta denna utveckling krävs en annan finansieringsform för detta kursutbud.

Under de första åren har fria kursstudier prioriterats av Högskolan i Karlstad men den prestationsrelaterade resurstilldelningen driver fram en prioritering av program på bekostnad av de fria studierna.

Högskolans slutsats är att det nuvarande prestationsrelaterade systemet varit värdefullt under en övergångstid för att tydliggöra och effektivisera resursanvändningen men att effekterna måste utvärderas snarast. Förändringar måste göras inom kort för att nationella mål avseende till exempel livslångt lärande skall uppnås. En ny modell för resursfördelning bör också innehålla en förändrad modell för fördelning av basresurser för forskning och forskarutbildning.

3.4 Kvalitet

Reformen har genom resurstilldelningssystemet satt studenten i fokus på ett välgörande sätt. Oron för kvalitetssänkning på grund av den prestationsrelaterade tilldelningen av resurser har stimulerat debatten om kvaliteten i utbildningsprocessen och också stimulerat förändringsarbete. Pedagogisk utbildning och pedagogiskt utvecklingsarbete har fått hög prioritet.

Den starka ämnesmässiga integriteten hos högskolans lärare är en garant för att kvalitetskraven inte urholkas för att tillgodose kraven på genomströmning och prestationer. Frågan är hur långt denna integritet förmår hålla stand mot ett krav på poängprestationer.

Den av kanslern initierade utvärderingen av högskolans kvalitetsutvecklingsarbete har ytterligare stimulerat till diskussion om vårt förhållningssätt till kvalitet och kvalitetsarbete. Högskolan i Karlstad har dragit nytta av att vara med bland de första högskolorna som får sitt kvalitetsarbete bedömt.

En viktig aspekt på kvalitet i högskolan berördes inte i reformen 1993, nämligen att all högskoleutbildning i Sverige skall vila på vetenskaplig grund. Det är en grundläggande kvalitetsfråga för samtliga mindre och medelstora högskolor att kunna knyta grundutbildningen till egen forskning.

Högskolan i Karlstad har sedan tio år etablerat Karlstadsmodellen för forskningsanknytning av grundutbildningen och utveckling av disciplinär forskning i flervetenskapliga grupper. Genom samverkan med fakulteter på andra orter kan idag närmare 150 forskarstuderande aktivt bedriva forskarstudier. De senaste 5 åren har 47 forskarexamina avlagts varav 23 licentiat och 24 doktorer.

Erfarenheter behöver nu tas tillvara, verksamheten konsolideras och kompletteras med forskning inom fler ämnesområden.

3.5 Avslutande synpunkter

Reformen har gett högskolan möjlighet att succesivt utvecklas och anpassa sin organisation och sin verksamhet till föränderliga behov. Den ger utrymme för experiment när högskolan utvecklar ny verksamhet.

Den ger också utrymme för samråd och samverkan mellan högskolor i olika regioner att anpassa utbildningsprofiler som komplement till varandra utan att överdriva konkurrensaspekter, samtidigt som konkurrenssituationen finns och kan vara kvalitetsdrivande.

Utbildningsdepartementets reaktion och reglering av antagning till högskolestudier kom för tidigt. Högskolor och universitet var på god väg att strukturera och förenkla ett system som hade blivit alldeles för komplext i den första entusiasmen över lokal frihet.

Vår förhoppning är att regeringen undviker att återinföra reglering på olika områden och i stället utvecklar målstyrning och resultatuppföljning samt ger högskolorna arbetsro. Vi är dock kritiska till att alltför ”företagslika” modeller används t ex i krav på redovisning.

Vi förslår att regeringen initierar en översyn av den prestationsrelaterade resursfördelningen och de prislappar som tillämpas.

3.5.1 Behov av kompletterande reformer

Trots den ”reformtrötthet” som anförts från olika håll finns det viktiga utbildnings- och forskningpolitiska frågor kvar att lösa den närmaste tiden.

Högskolelagens bestämmelse att högskolans utbildning skall vila på vetenskaplig grund måste leda till viktiga förändringar som bör ta sig uttryck i budget- och forskningspropositionerna i höst.

- De nya högskolorna bör få basresurser för forskning.
- Några högskolor bör få möjlighet att bilda fakultet.
- Högskolor och universitet bör själva kunna fatta beslut om avgränsning av de vetenskapsområden som skall ingå i fakultet.
- Basresurser för forskning bör fördelas till vetenskapsområden men inte vara knutna till fakultetsbegreppet. Till varje vetenskapsområde skall kunna knytas ett uppdrag avseende forskarutbildning i analogi med uppdraget i grundutbildningen.

De nya högskolorna och deras studenter är en nationell resurs som bör utnyttjas på ett bättre sätt.

4 Hur har högskolereformen påverkat studenterna?

Ebba Jansson

Till hösten har jag nu varit kåraktiv i drygt fyra år. Detta innebär att högskolereformen i mångt och mycket har format min syn på och de erfarenheter jag har av den högre utbildningen. Lanseringen av högskolereformen 1993 måste nog ses som en av de skickligaste marknadsföringar en svensk minister någonsin gjort. I alla sammanhang där reformen 1993 har diskuterats har även ordet frihet funnits. Som studentrepresentant har man ibland frågat sig;

–Frihet ifrån vad?

För det är mycket intressant att diskutera vad som egentligen förändrades i form av lagtext och resurstilldelningssystem, och vad högskolorna uppfattade skedde.

4.1 Frihet

Högskolereformen har haft, och har än idag, en vitaliserande effekt på det svenska högskolesystemet. Ur ett studentperspektiv stod det dock klart redan från start att det fanns brister i det nya systemet. När den nya högskolelagen och förordningen skrevs så utgick man från att om det redan fanns en generell förordning i frågan så skulle den inte regleras i lagen eller förordningen. Problemet var bara att högskolorna själva inte gillar att se sig som statliga myndigheter. Traditionellt sett hade i princip alla regler för högskolan funnits i lagen eller förordningen. Denna tradition tillsammans med frihetslanseringen innebar att högskolorna var förvirrade och även ibland omedvetna om det faktiska juridiska läget. Att så var fallet på många högskolor har studentkårerna tydligt märkt av.

4.2 Tillsyn

När man klart kunde se att högskolorna bröt mot förordningar som gäller för statliga myndigheter infann sig problem nummer två. Vem skulle påpeka detta och tillse att det ej återupprepades? Sveriges förenade studentkårer, SFS, arbetade kraftfullt för att det av RUT-93 föreslagna Högscoleverket

skulle ges denna tillsynsfunktion. Vid inrättandet var det bara SFS och Riksrevisionsverket som var för detta förslag men i dag så tror jag att högskolorna kan se fördelarna med att inte behöva vända sig till Riksdagen i tolkningsfrågor.

4.3 Nationell decentralisering

Den nationella decentraliseringen, av frågor som direkt berör studenten, som den nya högskolelagen innebar skapade ett vakuum. Frågor som studieuppehåll, rätten att examineras och behörighetsfrågor var inte längre reglerade. Olika högskolor utvecklade snabbt olika praxis i dessa frågor. Även inom samma högskola kunde två institutioner utveckla helt olika regler. Detta var givetvis inte tillfredsställande för studenterna *då studentens rättsäkerhet hotades*. Att en stor nationell decentralisering ledde till ökade krav på lokal central reglering stod fort klart för studenterna. Studentkårerna har under den senaste treårsperioden drivit frågan om lokala regelverk mycket hårt. Detta har oftast resulterat i att sådana har antagits. Det fanns dock vissa frågor där studentkollektivet snart uppmärksammade att det inte räckte med enbart lokala regelverk.

4.4 Antagningsfrågan

Vad gäller antagningsfrågan så är det givetvis i högskolans intresse att kunna påverka vem som antas. Frågan är dock om inte jakten på den perfekta studenten gått väl långt. Redan genom behörigheten försökte vissa högskolor göra det första urvalet. Att en hopblandning av de två delarna av antagningen, behörighetsdelen och urvalsprocessen, har skett är uppenbart. Jag måste även själv säga att förkunskaperna givits en mycket stor tyngd oberoende om det är 30 eller 100 timmars studier som ligger bakom. Nya behörighetskombinationer och snabba förändringar försvarade de presumtiva studenternas situation; ökad överblickbarhet och tydlighet efterfrågades. SFS har därför verkat för den uppstramning som nu skett genom riksdagens beslut.

Frågan om urval är däremot mycket mer komplicerad. Vi är i dag medvetna om att det inte finns något urvalsinstrument som ens är i närheten av att vara objektivt. Jag anser att utvecklingsarbetet måste ske på lokal nivå. Det är där man har förutsättningar att lyckas. Högskoleverket har genom det nya antagningsbeslutet fått en avgörande roll här. Min förhoppning är att de

kommer att använda det ansvaret på två sätt. Dels till att stödja och uppmuntra högskolor som vill utveckla nya urvalsinstrument. dels att granska de som utvecklats innan de tas i bruk så att de åtminstone inte är ännu mer segregering än de som används i dag.

4.5 Studentinflytande

Högskolereformen innebar klara försämringar för det formella studentinflytandet. Detta skedde genom två förändringar. För det första innebar borttagandet av linjerna tillsammans med rättigheten för varje högskola att själv utforma sin grundutbildningsorganisation att de flesta högskolorna införde en plattare organisation med färre beslutande organ. För det andra så förändrades förordningen så att studenterna endast hade rätten att vara representerade av *en* student i alla beslutande organ. Dessa två beslut innebar i förlängningen att färre studenter skulle företräda fler studenter i ett mindre antal organ.

4.6 Gisslan

SFS såg mycket allvarligt på att studenternas formella representation minskade och började genast arbeta för en förändring. Den som sitter som ensam student i en församling blir lätt gisslan, dvs har ringa förutsättningar att påverka beslutet men har ändå genom sin närvaro ”å alla studenters vägnar” godkänt förslaget. Det faktum att det även reglerades att lärarna skulle vara i majoritet i de beslutande organen, upplevdes som en ytterligare markering av att student- och andra avnämarperspektiv sågs som mindre betydelsefulla.

Eftersom förordningen endast anger miniminivån fick kårerna snabbt märka hur högskolorna såg på studenternas roll. På vissa av högskolorna följde man förordningen strikt och på andra ansåg man att studentmedverkan var så pass betydelsefull att studenterna gavs fler platser i de beslutande organen. Det är i detta sammanhang även intressant att se på hur man har valt att förhålla sig till frågan om suppleanter. Den genomsnittliga kåraktive studenten är aktiv i två år, detta innebär att omloppstiderna är snabba. Kravet från kårerna om att även få utse suppleanter till de tunga posterna grundar sig således på att man vill öka kontinuiteten. Att sitta som suppleant är ett utmärkt sätt att sätta sig in i frågorna under en övergångsperiod, som ny och ung i en styrelse är det annars lätt att man känner att man ej vågar ta till orda och debattera med professorn som kanske suttit i styrelsen i tio år.

4.7 Rätten till två representanter

På nationell nivå argumenterade SFS kraftfullt för att en förändring i förordningen skulle införas. SFS minimikrav var att studenterna skulle ha rätten att utse minst två representanter i de beslutande organen. I juni 1995 kunde SFS skörda frukterna av sitt arbete då riksdagen ändrade högskoleförordningen så att studenterna nu är garanterade minst två representanter.

4.8 Färre organ

På de flesta högskolor valde man att slå samman de gamla linjenämnderna till en eller ett par utbildningsnämnder. För studentarbetet innebar detta att studenterna tvingades bli bättre på att i utbildningsspecifika frågor, exempelvis kursplaner, representera inte bara sin egen utbildning utan även andra utbildningar som hamnade i samma nämnd. För att möta denna förändring har kårerna fått ändra sina organisationer och hitta nya kanaler att fånga upp synpunkter.

4.9 Förändring av beslutsstrukturen

Den plattare beslutsstrukturen och den stora decentraliseringen som skett har även påverkat studentkårernas arbete. Före reformens genomförande steg tyngden på besluten i och med att man som studentrepresentant kom högre upp i beslutshierarkin. Detta innebar att studentrepresentanterna lärde sig mer och mer om utbildnings- och organisatoriska frågor. I och med att institutionerna fick mera makt ökade kraven på studenterna i institutionsstyrelsen. Karaktären på frågorna som behandlades förändrades även, från att utbildningsspecifika till att organisatoriska samt ekonomiska stod i centrum. Olika studentkårer har lyckats hantera och möta förändringen med varierande resultat. En samlad erfarenhet är dock att de flesta kårer upplever att det har blivit svårare att få studenter att engagera sig på institutionsnivån. Här tror jag att högskolorna har ett stort ansvar att se till att studenterna känner att det är meningsfullt att engagera sig, att man får respekt och gehör för de frågor man driver.

4.10 Beredande organ

Jag har tidigare talat om den plattare organisationen som de flesta högskolor infört. Jag torde dock kunna säga att den även har blivit bredare. I de mest upptänkliga frågor har små arbetsgrupper tillsatts antingen utifrån ett

formellt uppdrag eller som resultat av några studiedagar där studenterna inte var närvarande. Det är inte ovanligt att studentkårerna upptäcker att olika grupper tillkommit och mycket djuggående har förberett frågor som sedan snabbt klubbas igenom i de beslutande organen. De beredande organen ser jag som ett allvarligt hot mot demokratin inom den högre utbildningen. Som studentföreträdare har man ingen rätt att kräva att studenterna skall vara med i dessa grupper. Att de beredande organen är betydelsefulla är det nog ingen som förnekar. Ur den enskilde studentens perspektiv skapar de beredande organen en ogenomtränglig djungel där man inte kan se vem det är som bestämmer eller vem man ska vända sig till. För studentkårerna innebär det att man måste försöka hålla koll på alla de beredande organ som inrättas så att man kan se till att de finns studentrepresentanter med, för att undvika obehagliga överraskningar. Studentrepresentanterna i olika beslutande organ uppfattar det som att frågorna egentligen redan är beslutade i de beredande organen och att det endast är en formalitet att ta dem i styrelsen eller nämnden.

4.11 Informella kontakter

Studentkårerna har givetvis inte varit sena att inse att de för att kunna ta tillvara sina medlemmars intressen även själva måste hitta formaliserade informella kontakter med ledning och olika delar av högskolan. I och för sig är mitt perspektiv kort, fyra år, men den utveckling jag kunnat se är att kårerna systematiskt hittar former för att informellt, gärna i form av frukostmöten, träffa olika delar av ledningen inom högskolan.

4.12 Rösta med fötterna

Att studenterna skulle kunna rösta med fötterna var ett av Per Unckels vanligaste slagord. Att studenterna skulle kunna byta högskola då de inte var nöjda såg han som en viktig kvalitetskontroll. Verkligheten har dock sett annorlunda ut. Skälen till att studenterna inte har kunnat rösta med fötterna tror jag är många. För det första handlar det om att det inte bara är utbildningens kvalitet som avgör var eller varför studenten studerar. När man väljer utbildningsort finns det olika faktorer som spelar in, var den ligger i landet, staden i sig där högskolan är lokaliserad, bostadsutbudet osv. Det finns även två huvudkategorier av studenter. Den student som kommer från orten, som vill kunna bo hemma eller redan har eget boende, har kanske ett extrajobb som delvis skall finansiera studierna, eller har familj och därför

inte är benägen att flytta. Den andra kategorin är de som vill flytta, som kanske söker en viss utbildning eller som ser det som en utmaning att bryta upp helt och börja om på en ny ort. Oberoende av vilken kategori studenten tillhör så sker en förändring när han eller hon väl börjat studera. Studenten rotar sig snabbt och det ska mycket till innan man på grund av att kursen är dålig väljer att flytta. Eftersom arbetslösheten har varit hög de senaste åren har inte heller alternativet att börja arbeta funnits.

4.13 Tillgodoräknande

En annan faktor som har hindrat studenternas rörlighet är det faktum att det sedan reformen 1993 blivit svårare att få kurser från en högskola tillgodoräknad på en annan högskola. I reformen pratas mycket om nyttan av mångfald och profilering. Högskolorna har utformat nya program och gett gamla nytt innehåll, men någonstans har idén om mångfaldens berikande brustit. Många är de studenter som fått märka av att högskolans inriktning och profilering innebär att ingen annan variant av ett ämne ses som lika adekvat som just den som högskolan själv valt. Mångfalden har blivit en intern fråga istället för en nationell.

4.14 Enstaka kurser

Mångfalden har inte bara inneburit nya program utan också att många fler studenter valt att läsa hela sin utbildning genom att själva komponera ihop enstaka kurser. På några högskolor har förändringen skett i stor omfattning och på andra dominerar fortfarande linjerna – jag menar programmen.

När systemet nu har funnits ett par år är det vissa erfarenheter man kan dra. Ett system som består av många val kräver en god studievägledningsorganisation. Eftersom denna funktion i dag oftast har decentraliserats ner till institutionsnivån har studenterna känt att helhetsgreppet saknats alternativt att studievägledarna på central nivå är för få och inte besitter tillräckligt djup kunskap om olika utbildningsalternativ. En samordning av institutionsnivån och den centrala nivån efterlyses därför av många.

Det faktum att studenten inte läser på ett program påverkar också dennes förhållningssätt till högskolan. Då man läser på flera institutioner, kanske flera fakulteter, med nya kurskamrater hela tiden uppstår ingen naturlig hemvist på högskolan. Traditionellt har vi delat upp studenterna i olika fack, ekonom, jurist, teknolog, lärarstudier osv. Den student som inte passar

in i facken riskerar att hamna utanför både högskolornas och kårernas organisation. Det är i dag ett problem som de flesta kårer brottas med, hur man ska kunna se till att de enskilda kurs-studenternas åsikter kommer fram i sitt rätta tvärvetenskapliga sammanhang.

4.15 Framtiden

Högskolereformen 1993 måste ses som en organisatorisk reform. Högskolorna och studentkårernas tid har gått åt mycket till omorganisation och strukturella problem. Kvalitetsarbetet är här ett bra exempel. Det betydelsefulla arbete som har lagts ner har inriktat sig på att se till att organisationen har system för att säkerställa och utveckla kvaliteten, inte på att fastställa den faktiska kvaliteten.

Tiden är nu, då systemet börjar sätta sig, definitivt mogen att åter igen fokusera på utbildningsfrågorna. Hur ska vi, studenter, lärare och administratörer kunna utveckla och förbättra kvaliteten i den högre utbildningen? Hur ska vi kunna möta utvecklingen från elituniversitet till en massutbildning? Det kommer att krävas mycket av högskolorna och studenterna i framtiden - det arbetet kommer bli intressant att följa!

Del 3:
Tre teman

5 Examensrättsprövningar och deras effekter – ett fyraårigt perspektiv

Carl-Gustaf Andrén

5.1 Inledning

Temat är 1993 års högskolereform. Enligt Nationalencyklopediens nyutkomna ordbok betyder ordet reform ”förändring som genomförts fridfullt och i lugnt tempo”. Dess motsats är revolution. Termen reform har varit bruk i Sverige sedan 1700-talets mitt. Om fridfullheten och det lugna tempot har andra redan vittnat. Huvudbetydelsen ”förändring” vill jag uppehålla mig vid.

Reform och därmed förändring, förnyelse är ganska självklara begrepp och inslag på snart sagt alla områden i historiskt perspektiv. En ny generation har för det mesta krav på förändring i det som en tidigare generation utformat.

I början av 1800-talet genomfördes ingripande förändringar i vårt land inte bara inom det politiska utan också inom det utbildningspolitiska systemet. År 1813 mitt i Europas stormiga tid skrev en av våra nationalskalder tillika professor i österländska språk vid Lunds universitet i en av sina dikter några tänkvärda och ofta citerade rader om behovet av förändring och förnyelse:

*Evigt kan ej bli det gamla,
ej kan vanans nötta läxa
evigt repas opp igen.
Vad förmultnat är, skall ramla,
och det friska, nya växa
opp utur förstörelsen.
(Esaias Tegnér, Hjälten.)*

I 1993 års högskolereform ingår bl.a. bestämmelser om förändringar vad gäller examensväsendet, koncentrerade kring de fyra generella examina. I ett längre historiskt perspektiv utgör de knappast någon reform, snarare en tradition. Grundstrukturen för dem – särskilt kandidat- och magisterexamen – gavs i Parisuniversitetets examensstadga 1252. Den omfattade

baccalaureus, licentiat och magister. Tillsynen över särskilt magisterexamen utövades av universitetets kansler. Senare tillkom också doctor som en parallell till magister främst i de tre fakulteterna vid sidan om den filosofiska.

Parisuniversitetets stadga kom egentligen att fungera oavbrutet i 600 år som normalstadga över hela Europa ända fram till 1850-talet. Samma examina med samma värde gällde vid universiteten i Europa – en föredömlig föregångare till våra strävanden inom EU. I vårt land skedde den första förändringen 1864 då Uppsala universitet införde doktorsgraden som högsta examen i stället för magister också vid filosofisk fakultet. 1870 års examensstadga fastställde denna ordning för hela landet. Magisterexamen återkom emellertid 1907 som en ämbetsexamen för lärare vid realskola och gymnasium, då kallad filosofie magister. År 1935 infördes inom det samhällsvetenskapliga området benämningen *politices magister*. I båda dessa fall angavs med termen magister en mer kvalificerad utbildning med sikte på bestämda yrkesuppgifter. Ända sedan universiteten tillkom har dokumentära bevis på att man genomgått en utbildning utgjort en betydelsefull del av studierna. Ett examensbevis sågs – och ses alltjämt – som en garanti för kunskap och kompetens.

Det är mot denna bakgrund vi har att se de senaste årens debatt och agerande när det gäller examenssystemet liksom de prövningar som skett för att fastställa rätten att utdela olika examina.

5.2 Syftet med återinförande av magisterexamen.

Lösenordet vid införandet av magisterexamen 1993 var: förbättrad kvalitet. Genom 1977 års högskolereform avskaffades examenstitlarna och den generella benämningen blev högskoleexamen följt av en närmare precisering om inriktning och innehåll. Redan 1986 återinfördes filosofie kandidatexamen. År 1988 tillsattes en utredning inom UHÄ som 1989 framlade förslaget *Ny examensordning i högskolan* (UHÄ-rapport 1989:3). En starkt pådrivande faktor utgjorde behovet av att enkelt och praktiskt varudeklarerat nivå på svenska universitetsstudier. Den nya ordningen från 1977 hade nämligen visat sig skapa en osäkerhet om de svenska examina, inte minst utomlands, eftersom de avvek från det internationella systemet. Utredningen presenterade också en jämförelse med examenssystemen i Frankrike, Norge, Storbritannien, Tyskland och USA.

I prop 1992/93:1 *Universitet och högskolor – Frihet för kvalitet* lades förslag om fyra generella examina: konstnärlig högskoleutbildning, högskoleexamen, kandidatexamen och magisterexamen. Med den sistnämnda ”markeras betydelsen av fördjupning och kvalitet inom den grundläggande högskoleutbildningen”. Dessutom innebär den enligt prop också ”en anpassning till ett visst internationellt grundmönster”.

Från 1 juli 1993 gäller den nya examensordningen. Enligt internationell förebild uppställdes särskilda kvalitetskrav för magisterexamen. Dess speciella kännetecken preciserades i minst två års studier inom ämnet, inklusive ett självständigt arbete om 20 poäng. Universitet och forskningshögskolor fick rätt att själva utfärda magisterexamen i de ämnen som de ger forskarutbildning i. Övriga högskolor kan få rätten att utfärda magisterexamen först efter prövning i särskild ordning. Vad det gällde var en kvalitetsprövning.

5.3 Vad är kvalitet?

Kvalitetsfrågan har ofta stått i centrum när det gäller svensk forskning och utbildning. När forskningsråden inrättades i mitten av 1940-talet sades det direkt att målet var att lyfta svensk forskning upp i nivå med vad som gällde inom de stora kulturnationerna i Europa. Kvalitetsfrågan står också i centrum vid de fortsatta universitets- och högskolereformerna på 1960- och 70-talen. Det är alltså ett fullföljande av denna tradition när prop 1991/92:100 bil 9 ställer som mål att ”kvaliteten i den högre utbildningen skall höjas till internationell toppnivå”.

Kvalitet är målet. Detta råder det stor enighet om i det svenska utbildnings- och forskningssamhället. Att avgöra vad som är kvalitet är däremot inte lika lätt. Det rör sig dock alltid om en internationell jämförelse mellan olika länder och utbildningssystem.

Vid prövningen av rätten att utfärda en kvalificerad examen som magisterexamen är det givetvis viktigt att försöka finna någon beskrivning på innebörden av begreppet och egenskapen kvalitet. Det finns vissa konkreta åtgärder som brukar anges som medel för att skapa kvalitet ur den studerandes synvinkel. Omfattande litteratur- och problemstudier eller experimentellt arbete som ger betydande kunskaper inom berört ämnesområde är ett genomgående krav. Likaså uppfattas fördjupningsstudier inom ett specialområde med krav på mer självständiga insatser som nödvändiga. Till kraven

hör också den form av självständigt arbete som skall presenteras i en uppsats eller studie där det krävs bearbetning av ett problem och där man samtidigt tvingas hantera och bedöma ett material. En sådan uppsats skall framläggas och diskuteras vid ett seminarium eller liknande. Alla dessa åtgärder avser att skapa garantier för kvaliteten. Det viktigaste är dock att dessa studier skall bidra till att skapa ett vetenskapligt förhållningssätt hos den studerande.

För att nå kvalitet ställs det emellertid inte bara krav på studenten. Detta gäller också den ansvariga institutionens organisation och uppläggning av studierna liksom lärarnas förmåga att meddela undervisningen. Utgångspunkten är enligt högskoleförordningen att utbildningen skall bygga på vetenskaplig eller konstnärlig grund. Det skall alltså finnas ett nära samband mellan forskning och utbildning. I universitetens Magna charta, antagen i Bologna 1988 av den europeiska rektorskonferensens ledamöter som riktlinjer för det internationella samarbetet anges detta mycket klart med orden: ”undervisningen och forskningen vid universiteten får inte åtskiljas om utbildningen skall kunna motsvara förändrade behov, samhällets krav och vetenskapliga framsteg”. Kvalitet förutsätter alltså att lärarna är goda forskare och goda pedagoger.

Som en liten Brask-lapp är det viktigt att påpeka att det finns många tolkningar av innebörden i ordet kvalitet. Både studenter och lärare har därvidlag olika synpunkter. Den största uppslutningen finns dock kring formuleringen: ett vetenskapligt förhållningssätt.

5.4 Vilka examensrättsprövningar har genomförts?

Redan våren 1992 tillsattes en särskild utredningsman. Under hösten dessutom ett antal experter som tillsammans bildade en beredningsgrupp. Uppgiften var att pröva de examensrättsansökningar som inlämnats av fyra medelstora högskolor, nämligen Karlstad, Sundsvall/Härnösand (under arbetets gång utökat med Östersund inför sammanslagning av de båda högskolorna till Mitthögskolan), Växjö och Örebro. I samtliga fall gällde det magisterexamen. Denna första omgång innebar i stor utsträckning en prövning av redan planerad eller befintlig utbildning. Sedan dess har sådan prövning av examensrätt avseende magisterexamen genomförts i tre olika större omgångar. De flesta av de mindre och medelstora högskolorna har därmed blivit föremål för prövning. Under arbetets gång har en viss förändring i processen ägt rum. Den har inneburit att också planerad utbildning tagits med där kapaciteten blivit

bedömd i ett framtida perspektiv utifrån högskolans förefintliga och beräknade kompetens.

En andra grupp utgör prövningarna om examensrätt vad gäller högskoleexamen och kandidatexamen dels vid de frikyrkliga teologiska seminarierna dels vid Waldorfhögskolorna i Kungälv och Järna. Dessutom har i detta sammanhang den teologiska examensrätten vid Göteborgs och Umeå universitet prövats.

En tredje grupp är ansökningarna om rätten att utfärda lärarexamen vid några mindre och medelstora högskolor.

En fjärde grupp är de konstnärliga högskolornas ansökningar om rätt att utfärda kandidat- resp magisterexamen. Det är en prövning som inneburit nya aspekter på examensfrågan.

Slutligen har frågan om rätten till doktorsexamen prövats vad gäller stiftelsehögskolan i Jönköping.

5.5 Kriterier som legat till grund för prövningarna och som kan bidra till att garantera resp skapa kvalitet

Som underlag för sin bedömning fastlade beredningsgruppen 1992 ett antal konkreta och ganska självklara kriterier. Genom att dessa kriterier uppfylldes skulle garantier kunna säkras för att kvalitetskraven tillgodosågs.

Lärarkompetens och kompetensutveckling bedömdes som en av de viktigaste förutsättningarna för en kvalificerad utbildning. Egen forskarutbildning liksom pedagogisk kompetens och erfarenhet var självklara krav.

Forskningsaktivitet uppställdes också som kriterium. Detta gällde då inte enbart lärare inom berört ämne utan också högskolan som helhet. Det måste bedrivas forskning med viss volym och internationell kvalitet. För att studenterna skulle kunna komma i kontakt med aktuell forskning måste det finnas en aktiv forskningsmiljö som stimulerade lärarna att själva fortsätta sin forskning.

Ämnesdjup och ämnesbredd innebar krav på att det verkligen var möjligt att dels inom det klart identifierbara ämnet fördjupa studierna dels ha tillgång

till en vetenskaplig totalmiljö genom att det finns angränsande ämnen som kan stimulera.

Ett ytterligare kriterium var utbildningsaktivitet över 40-poängsnivån, närmare bestämt avsågs erfarenhet av sådan utbildning som ägt rum med viss regelbundenhet och god kvalitet, bland annat manifesterad i självständiga arbeten.

Bibliotek och litteraturförsörjning måste också vara tillfredsställande inte minst med tanke på examensarbetet. Ett gott basbestånd av böcker och en lätt tillgång till litteratur genom ett datoriserat biblioteksnätverk utgjorde också ett krav.

God standard på lokaler och utrustning betraktades som en förutsättning för att kunna genomföra en bra utbildning. Till utrustningen räknades framför allt tillgången på datorer och arbetsplatser liksom i naturvetenskapliga ämnen laboratorieutrustning.

Som en viktig kvalitetsaspekt lyftes internationaliseringen fram, inte minst högskolans internationella förbindelser och samarbetsprogram liksom studenternas möjligheter att delta i de skilda studieprogrammen inom EU.

Slutligen undersöktes också vilka möjligheter de studenter som genomgått en 80-poängsutbildning hade att efter magisterexamen fortsätta med forskarutbildning vid universitet eller forskningshögskola.

Den totalbild som blev resultatet av en sammanvägning av de olika kriterierna skulle sedan bli avgörande för bedömningen.

De ovan nämnda kriterierna har använts vid prövningarna om magisterexamensrättigheter vid de mindre och medelstora högskolorna. De har också med smärre justeringar tillämpats vid övriga examensrättsprövningar. När det gäller att försöka se effekterna av examensrättsprövningarna utgör dessa kriterier givetvis en självklar utgångspunkt. Har de krav som rests fått några effekter på högskolornas utveckling och eget agerande? Men innan jag försöker besvara denna fråga måste också själva arbetssättet vid prövningarna redovisas eftersom detta av allt att döma kom att bidra till själva resultatet.

5.6 Hur har prövningarna genomförts?

Utgångspunkten var givetvis den ansökan som inlämnats av högskolan och som redovisade läget inom ämnet och dessutom i flera fall också utstakade en framtida utveckling och de satsningar som högskolan förklarar sig beredd att göra. De ovan nämnda kriterierna hade utarbetats i samverkan med beredningens experter och efter överläggning med samtliga rektorer för de mindre och medelstora högskolorna. När ansökningarna konfronterades med kriterierna visade det sig att det behövdes kompletterande uppgifter för att prövningarna skulle bli likvärdiga. Ett viktigt inslag i arbetet var besöken på högskolorna. Det utkristalliserade sig ganska snart ett fast schema som omfattade ett heldagsbesök på högskolan. Detta omfattade genomgång och diskussion med rektor, lärare och studenter. Vissa kompletteringar kunde då göras i förhållande till den skriftliga redovisningen. Kursplaner och uppsatser diskuterades. Gruppen fick tillfälle till "okulär" besiktning av lokaler, bibliotek, utrustning och datorer. Avsikten med besöken var att försöka få en så fullständig totalbild av högskolan, dess kapacitet och kompetens, som möjligt och därmed också av studiemiljön.

Utgångspunkten för arbetet var prövning. Under arbetets gång skedde nästan omgående en förändring. Diskussionerna stannade inte vid prövning utan vidgades till överläggning och rådgivning särskilt när det visade sig att förslaget inte höll måttet. Denna diskussionsmiljö kom att mycket positivt påverka det fortsatta arbetet.

Vid slutbedömningen i den första omgången visade det sig att en stor grupp av de föreslagna ämnena inte höll måttet vid prövningen. I de fortsatta prövningarna blev det allt färre som underkändes, säkerligen beroende på att de uppställda kriterierna kom att accepteras av de beslutande organen.

Reaktionerna från de bedömda högskolorna var genomgående positiva. Särskilt viktigt ansågs det vara att beredningsgruppen avsatt ordentligt med tid vid sina besök på högskolorna och där fört en dialog med berörda grupper i mycket stor öppenhet. Den diskussion om framtiden och den rådgivning som ägt rum skapade samförstånd och förståelse även när prövningen utföll negativt.

5.7 Effekterna

Egentligen är det för tidigt att med större säkerhet uttala sig om de verkliga effekterna av prövningarna. Uppföljningen är inne i planeringsstadiet och kommer att genomföras under hösten 1996 och våren 1997. Samtidigt startar en bredare upplagd utvärdering av magisterexamen i vissa ämnen vid såväl universiteten som de mindre och medelstora högskolorna. Denna utvärdering kommer att inledas under hösten 1996 och slutföras under 1997. Uppföljningen omfattar i sitt första skede endast de fyra högskolor som tillhörde den första omgången av prövningar. Den kommer att utgå från de kriterier som beredningsgruppen tillämpade i sin prövning samtidigt som vissa fakta om antalet magisterexamina fördelade på ämnen och år redovisas.

Även om resultatet av seriös uppföljning inte föreligger kan man redan nu avläsa vissa effekter. De allra första reaktionerna kom omedelbart efter det att kriterierna diskuterats vid rektorskonventets möte i augusti 1992 och sedan blivit fastställda. Inför beredningsgruppens besök på högskolorna gjordes vissa justeringar framför allt vad gäller framtidsplanerna. De högskolor som inte lämnat in någon ansökan utgick i sitt arbete från kriterierna och gjorde på så sätt en egen intern prövning. De därefter inlämnade ansökningarna var också i många fall disponerade utifrån kriterierna. I beredningsgruppen upplevde vi det så att vår kanske allra viktigaste insats var utformningen av kriterierna eftersom vi därmed ställde upp klara krav av allmän-giltig karaktär. Kriteriernas omedelbara genomslag är den första lätt iakttagbara och genomgripande effekten av arbetet med examensrättsprövningarna.

Tydliga tendenser kan också helt allmänt spåras i de konkreta åtgärder som vidtagits under de gångna åren och som uppenbarligen är effekter av prövningarna.

När det gäller tjänsterna vid högskolorna har det utvecklats en fast praxis. Endast sökande med doktorsexamen (motsv) får tjänst som högskolektor. När tjänsterna utannonseras poängteras detta krav mycket starkt. Utvecklingen speglas mycket klart i förhållandena vid Stockholms teologiska högskola. Vid prövningen 1993 fanns det endast två lärare med forskarutbildning. 1996 har inte mindre än 11 lärare forskarutbildning två är dessutom docenter. Högskolorna själva har också höjt ribban vad gäller kravet på forskarutbildade lärare framför allt ifråga om ledningen av D-kurser. Mitthögskolan har således formulerat och fastställt egna kriterier

1994 där man påpekar att ”professors- eller docentkompetenta lärare skall leda forskning och ha inflytande över utbildningen”. Möjligheter till egen forskning i tjänsten för högskolelektor garanteras i många fall med minst 25 procent och inte sällan 50 procent.

På utbildningsområdet har också vissa insatser gjorts säkerligen som en följd av prövningen, t ex i utformningen av kursplanerna och kravet på självständigt arbete. Forskarutbildningen har effektiviserats i samverkan med universitet eller forskningshögskolor. De lärare som saknar forskarutbildning bereds också större möjligheter att bedriva en egen forskarutbildning. Internationaliseringen av högskolornas utbildning har fått hög prioritet. Kontaktnät med utländska universitet och högskolor byggs successivt ut som ett led i kvalitetsförbättringen och högskolorna arbetar mycket medvetet på att studenter skall komma med i de internationella europeiska programmen.

Betydande satsningar har de senaste åren gjorts på att bygga upp biblioteken dels genom att skapa ett nödvändigt basbestånd för utbildningarna dels genom att upprätta ett datoriserat nätverkssystem i kontakt med både svenska och internationella bibliotek för att därmed underlätta bl a interurbana lån. Likaså har stora satsningar gjorts på utrustningen framför allt vad gäller datoriseringen med sikte på att varje student skall kunna ha tillgång till dator i sin utbildning.

Som ett resultat av examensrättsprövningarna kan man också se det ökade samarbetet mellan mindre och medelstora högskolor och universiteten och fackhögskolorna. Samarbetet avser bl a forskningen och forskarutbildningen. Överenskommelser har träffats om att studie- och kursplaner på 60- och 80-poängsnivå accepteras som utgångspunkt för forskarutbildning.

Det är inte självklart att de ovan redovisade förändringarna nödvändigtvis är resultat av examensrättsprövningarna. Kanske hade de genomförts ändå i den medvetna strävan efter ökad kvalitet som gjort sig gällande under senare år. Men de punkter som jag berört ovan står alla i direkt relation till prövningarna och de krav och önskemål som där ställts upp. Den uppföljning som nu tar sin början får visa vad som verkligen inspirerats av prövningarna och vad som hör till den allmänna utvecklingen. Uppföljningen kommer förhoppningsvis dels att bestyrka det jag redovisat – jag hoppas det

i varje fall – dels finna andra utslag av prövningen – förtjänster eller brister – som vi inte är medvetna om än.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att:

- effekterna kom mycket snabbare än beredningsgruppen väntat
- effekterna blev mycket större än vi kunde ana
- högskolorna hade en mycket medveten ambition att försöka leva upp till de uppställda kriterierna
- kriterierna också kom att i viss utsträckning tillämpas vid universiteten
- kvalitetsexamen var en statusfråga och att en sådan examen uppfattades som mycket viktig i konkurrens om studenterna
- viljan att höja kvaliteten övervann t o m ekonomiska hinder.

6 Högskolelärarna och 1993 års reform

Ragnhild Nitzler

I den nyligen avslutade uppföljningen av 1993 års universitets- och högskole-reform (RUT -93) har ett antal studier genomförts där syftet, något förenklat, har varit att ta reda på hur det har gått med reformen. En av dessa studier hade fokus på lärarna.¹ Det är deras möte med reformen som i stora drag ska återges och diskuteras här.

Det uttalade syftet med reformen som trädde i kraft den 1 juli 1993², var att sammantaget ge universitet och högskolor bättre förutsättningar för att möta samhällets behov av fler högskoleutbildade, studenternas efterfrågan samt den internationella konkurrensen på utbildningens och forskningens område. Ökad autonomi, ökad konkurrens och flexibilitet förutsattes leda till att universitet och högskolor omprövade, förnyade och stärkte kvaliteten i sina olika verksamheter. Ett nytt prestationsrelaterat resurstilldelnings-system infördes och universitet och högskolor ålades att utveckla egna kvalitetsutvecklings- och kvalitetssäkringsprogram.

Ökad autonomi innebär emellertid också ökat ansvar. Krav på resultatredovisning, uppföljning och utvärdering restes och utformningen av den interna utvärderingsverksamheten blev en viktig fråga för varje universitets- och högskolestyrelse. Denna skall tillse att det utarbetas program/strategier för en systematisk och kontinuerlig kvalitetsutveckling samt ansvara för att utvärderingar genomförs på flera nivåer inom varje lärosäte.

Men även om styrelse och ledning tar till sig reformens budskap och aktivt arbetar för desamma, är det dock ytterst lärarna som formar forskning och undervisning. Deras föreställningar och attityder om reformen och dess värde har betydelse för hur de kommer att agera och därmed vilken

¹ Nitzler, R. & Bauer, M. *Lärarna, undervisningen och forskningen*. Arbetsrapport nr 7, Utbildningsdepartementet: RUT -93, 1996.

² Prop. 1992/93:1 *Universitet och högskolor - Frihet för kvalitet*.

genomslagskraft reformen kommer att få. I det sammanhanget är det viktigt att komma ihåg att det inte enbart är föreställningar och attityder som formar verksamheten. Lärare verkar under olika förutsättningar och om dessa är ogynnsamma gentemot reformens intentioner och krav, så påverkar det givetvis vad det blir av det som idealt var avsett.

Syftet med lärarstudien var att ta reda på hur lärare allmänt såg på reformen och vad den hade betytt för deras profession och arbetssituation. Hur såg de på högskolans uppgifter? Kvalitet, som var ett av reformens honnörsord; vad hade ett sådant begrepp för innebörd och relation till deras vardag? Hur förhöll de sig till sådana fenomen som kvalitetsutveckling och utvärdering?

Det var den här typen av frågor som ställdes till 108 lärare vid fyra universitet och två högskolor i ämnena biokemi, fysik, nationalekonomi, sociologi, historia och moderna språk. Lärare innebär i det här fallet lärare med längre och kortare erfarenhet av undervisning respektive forskning. Prefekterna ansåg vi vara mer eller mindre självskrivna, eftersom de hade fått ett ökat institutionsansvar för många av reformens nyckelfrågor. Trots ambitionen att få en någorlunda jämn könsfördelning i studien, har den en övervikt av män och fyrtiotalister, beroende på den numera välkända ålders- och könsstrukturen inom högskolan. Det senare förstärktes förmodligen av att ämnena biokemi, fysik och nationalekonomi är mansdominerade.

Vad var det då som kom till uttryck i samtalen med lärarna? Vilka budskap gav lärarna och vad betyder dessa för reformens fortsatta genomförande?

6.1 Professionen

När lärare berättar om den egna yrkesutvecklingen och vad som påverkat den, lyfter de vanligtvis fram någon tidigare lärare eller handledare som har varit särskilt betydelsefull, antingen på grund av sina framstående kunskaper eller sina personliga egenskaper. Ett intresserat och gott bemötande av någon som tilltrott den studerandes begåvning eller förmåga, ges ofta som exempel på hur det kom sig att man valde en akademisk karriär.

Tillvaron idag beskrivs som splittrad, de flesta ägnar sig åt en blandning av undervisning, forskning och administrativa uppgifter, men kan ändå uppleva en primär professionell identitet. Det gäller även prefekter och studierektorer som starkt identifierar sig med de administrativa uppgifterna och ledningsfunktionen. Trots de många uppgifterna och de ökande kraven

känner många lärare tillfredsställelse med arbetsuppgifterna, åtminstone när de kan kombineras på ett vettigt sätt.

Högskolan tycker de är en speciell arbetsplats och man är tämligen överens om att högskolans huvuduppgifter är att bedriva god forskning och utbildning. Någon mer ingående problematisering av dessa uppgifter ger man sig inte in på och inte heller att det skall ha skett några väsentliga förändringar under senare tid. Lärarna är i allmänhet rätt oförstående inför yttre samhälleliga krav om ökad effektivitet och kvalitet, som ofta avfärdas som ogiltiga. Mer eller mindre underförstått tycks det som om högre utbildning automatiskt borde äga stor legitimitet och tillföras stora resurser. Undantag finns dock, vissa lärare är öppna för att samhällets sparkrav även bör omfatta högre utbildning.

6.2 En ny reform – vad och hur?

Är det resurstilldelningssystemet? Ja, så svarade många lärare när vi frågade om reformens innebörd. Eller: Jag känner inte till så mycket om reformen. Men ändå hade lärarna många både positiva och negativa åsikter om resurstilldelningssystemet. De kritiska rösterna riktade sig mot statsmakterna, som man menade var tämligen okänsliga inför det slags institution som högskolan är. Många hävdade att reformen hämtade näring ur en marknadsideologi, där högskolorna i framtiden ska konkurrera om studenter och försöka tillfredsställa deras önskemål. ”Det är väl det man förknippar Unckel med”, som någon uttryckte det hela. Man pekade också på att högskolan inte var ett företag och inte heller borde försöka liknas vid ett sådant. Högskolan sysslade inte heller med varuproduktion och studenterna kunde vare sig liknas med råvaror eller kunder.

De negativa rösterna förutspådde att ekonomistyrningen framdeles skulle hamna i konflikt med kvaliteten och skapa motsättningar och problem. Framför allt skulle kvaliteten med sannolikhet sjunka och i värsta fall leda till ”gymnasifiering”. Man frågade sig om inte kurser med låg genomströmning, som lockat yrkesarbetande med bildningsambitioner, skulle få stryka på foten och om studiemedelssystemet kommer att ”sätta käppar i hjulet” i en framtid där pengar och kvantiteter skulle dominera över kvaliteter.

Reformen sades också visa bristande respekt för kunskaper och att det i grunden fanns en instrumentell kunskapssyn, där samhällsekonomin hade styrts mot ökade behov av naturvetenskap och datorteknologi. Strategin

uppfattades däremot inte ha varit särskilt lyckosam med tanke på att studenterna i så stor utsträckning sökt sig till humaniora i stället.

De positiva rösterna tillskrev däremot de nya finansieringsreglerna en stark förnyelsekraft. I sällsynta fall talades det till och med om att resurstilldelningssystemet skulle kunna åstadkomma en efterlängtd kulturrevolution. Med ökad konkurrens skulle den kvalitetshöjning som högskolan så väl behövde kunna åstadkommas. Man tyckte att högskolan nu äntligen fick en chans att locka till sig attraktiva studenter och göra sig av med lärare som inte ville eller orkade förnya sig.

Reformen sågs också som ett försök att överbrygga Sveriges brist på kvalificerad arbetskraft och i viss mån som ett uttryck för en rörlighetsideologi. Men många gånger frågade sig lärarna om det inledningsvis egentligen fanns någon genomtänkt strategi, eftersom de inledande resonemangen mest hade handlat om hur man skulle uppnå vissa resultat utan någon koncentration på hur de skulle uppnås. Detta uppfattades emellertid efterhand ha korrigerats till det bättre.

Vissa lärare menade att reformen till stor del handlade om ökad professionalisering, där detta med kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring var ett sätt att villkora professionaliteten, eftersom professionella organisationer inte är tillräckligt bra på att utvärdera sig själva. Reformens kvalitetsinslag ansågs vara avgörande för autonomi, liksom att resultat av utvärderingar måste få en reell betydelse.

Vad gäller forskningen förväntades en tydligare polarisering, beroende på att vissa grupper låg närmare näringslivet och andra långt ifrån. Det hävdades ibland att högskolan var på väg att omorganiseras mot stora institutioner, vilka organiserar nya forskargrupper som erhåller stort stöd av resursstarka grupper i samhället.

Lärare vid högskolorna menade att det behövdes ökade resurser till forskning, om de skulle ha en chans att konkurrera med universiteten, medan det bland universitetslärarna fanns en skepsis till att småhögskolorna försökt bredda sig och konkurrera om forskningsmedel. Det ansågs rättmätigt om de försökte profilera sig mot något som var specifikt för regionen och byggde upp en forskningsmiljö kring detta. Men i princip uppfattades inte småhögskolorna kunna erbjuda den kritisk massa som behövdes för att bedriva kvalitativt god forskning.

Även om omdömen om reformen inte saknades, var det ändå så att betydelsen av den i många fall nedvärderades eller negligerades. Många inslag i reformen uppfattades inte heller ha resulterat i några förändringar av betydelse på institutionsnivån och förändringar som vidtagits synes ha annat ursprung än reformen.

6.3 Arbetsituationen efter reformen

En förändring som skett under de senaste åren är det starkt ökade antalet studenter, vilket på många håll har inneburit att både lokaler och personal utnyttjats till bristningsgränsen. Den nya resurstilldelningen för grundutbildning har också satt sina spår. För att förvissa sig om att ett tillräckligt antal studenter klarar av sina studier och tar poäng, och institutionen därmed når upp till takbeloppet, har man på många håll gjort ett överintag av studenter. Resultatet har blivit merarbete i form av större eller flera grupper, fler skrivningar att rätta, ökade krav på individuella examinationsformer. På de flesta håll har man ”överpresterat” under de första åren, och vid åtminstone ett av universiteten tänkte man sig att under det tredje året ge institutionerna resurser och mer utrymme för kvalitetsarbetet.

Andra faktorer som inte direkt emanerar ur reformen hade också medfört ökade krav och arbetsuppgifter. Ett exempel är den ökande internationaliseringen. Den i och för sig positiva och önskvärda tendensen, att allt fler studerande tillbringar någon del av sina studier vid ett utländskt universitet, medför ett omfattande arbete för många lärare att ta och förmedla kontakter, skriva intyg och rekommendationer mm, och på motsvarande sätt vad gäller att ta emot utländska studenter vid institutionen. Lärarnas egna internationella kontakter och utbyte ökar också, vilket är positivt men kräver tid.

Ett annat exempel är den snabba utvecklingen av kommunikationsformerna, som även om de underlättar kontakter, också överhopar många lärare med budskap och önskemål om upplysningar, samverkan etc. Det har lett till en tendens att värja sig för kontakter med den närmaste omgivningen, och några lärare uttrycker oro för att allt fler i allt större omfattning utför sitt arbete på annan plats än institutionen, vilket inte gynnar klimatet och samarbetet på institutionen.

Den mest påtagliga förändringen för institutionerna är emellertid att ansvaret för personal och budget överförts till dem i samband med reformen. Med

detta har följt en dramatiskt ökad arbetsbörda. Vid några större institutioner har man anställt egna experter för ekonomi- och personaladministration, andra överväger att göra det. En vanligare åtgärd är att institutionssekreterarna helt och hållet tas i bruk för att sköta institutionens personal- och ekonomisystem. Då institutionerna inte tilldelas några nya resurser för dessa uppgifter medför det nödvändigtvis att de akademiska tjänsterna och arbetsuppgifterna påverkas. Den assistans och service som institutionssekreterarna tidigare kunde tillhandahålla har nu på flera håll fallit bort.

Huruvida överföringen av de omfattande administrativa uppgifterna från universitetsförvaltningen till prefekterna var en klok åtgärd, frågade sig en hel del lärare, utifrån tanken att det medförde både stora kostnader och ett slöseri med akademisk kompetens. Men trots allt ansågs decentraliseringen till institutionerna på sikt vara av godo och man menade att det skulle vara svårt för någon annan än prefekten att sköta uppgifterna, eftersom de fordrar goda insikter i verksamhetens karaktär och villkor.

I det stora hela har arbetsbelastningen på institutionerna ökat avsevärt under de senaste två åren, detta var såväl lärare som prefekter eniga om. Det finns flera faktorer som bidrar till det ökade arbetstrycket. Alla kan inte sägas vara direkta reformkonsekvenser, men de är ofta relaterade till reformåtgärder. På några institutioner oroade man sig över den hårda arbetssituationen i samband med att kraven ökar, medan resurser för både grundutbildning och forskning hotar att minska, och personalens ambitioner att prestera och upprätthålla kvalitet står fast. Man pekade på att det fanns tecken på utbrändhet bland de anställda.

6.4 Frihet, autonomi, decentralisering,

I en mer allmän mening var det knappast någon som inte var positiv till tankar om decentralisering och ökad frihet. Men lärarna sa sig många gånger inte ha märkt av någon frihet på den egna högskolan. Där handlade det mer om ökat ansvar och centralisering och en arbetssituation som är kringskuren av ekonomiska och organisatoriska ramar. Däremot ansåg man att friheten hade ökat mellan statsmakten och högskolan.

När den ökade friheten relaterades till uppluckringen av linjesystemet och en ökad profilering ansågs det vara positivt för studenterna, som fortsättningsvis fick möjligheter att göra friare val. Däremot hävdades ibland att det

knappast var något som kunde tillskrivas reformen. Det var en utveckling som redan var på väg, på grund av den ökade internationaliseringen och inträdet i EU. Samtidigt hävdades att det kunde ligga en viss fara i om utbildningssystemet tilläts bli alltför differentierat.

Lärare med ledningsuppgifter uppskattade friheten från detaljreglering, även om man tillstod att friheten från regler innebar mer av ansvar, kontroll och snegländande på ekonomin. En och annan saknade ibland den gamla och tydliga ”regelboken”. I det stora hela tycks den administrativa delen i systemet vara på väg att få en väldig tyngd.

6.5 Ledning och kollegialitet

Högskoleledningens agerande till följd av reformen beskrevs mest i form av förändringar i organisationen, även om dessa ibland uppfattades mera som ett självändamål för en nyutträd rektor än uttryck för några identifierade verksamhetsbehov. Ledningen uppfattades dessutom vara ”så långt ifrån” institutionerna att den inte hade någon större kontakt med eller litet inflytande över lärarnas dagliga verksamhet. Med saknad konstaterades också att rektor numera arbetade mer ”utåt” än ”inåt”.

Men det allra tydligaste tecknet på ledningens agerande menade lärarna var att en hel del arbetsuppgifter delegerats ner i systemet. Vid institutioner som har stor andel externa medel upplevde man sig dock mer fria från den centrala administrationens krav. Ökade administrativa arbetsuppgifter var dessutom något som inte sågs med blida ögon, mot bakgrund av att antalet tjänstemän, trots delegering, ökade i antal på förvaltningsnivå. Det är också där de ”nya kvalitetsexperterna” ofta har hamnat.

Ofta prisades högskoleledningens entreprenörsanda som någonting värdefullt och positivt. I sådana fall framstod möjligheterna att skapa sig konkurrensfördelar gentemot andra högskolor mycket tydligt och en viss beundran kunde också förmärkas över den ledare som i olika sammanhang visat sig vara ”en förutseende och skicklig strateg”.

På institutionsnivå har ett förändrat ledarskap tvärtom fått konsekvenser på så vis att ledare som uppvisar entreprenörsanda och lyhördhet inför reformens intentioner ofta möts med skepsis av andra lärare. Trots att lärarna ansåg att ledarskapet är betydelsefullt och att det var nödvändigt med förändringar, kritiserades ledningen ändå ibland för att ha varit alltför lyhörd

inför maktens krav. Vissa högskolor beskrevs också som hierarkiska och toppstyrda, där besluten fattades elitistiskt och uppifrån, andra som mer nyanserade varianter på centralstyrning och återigen vissa där det uppfattades vara otydligt var makten egentligen fanns. En vanlig åsikt bland lärarna var emellertid att det generellt hade skett en minskning av demokratiska inslag i högskolan och att det nu var längre till besluten på institutionsnivå.

Ibland framfördes att hela högskolemiljön under de senaste åren hade blivit mycket mera kravfylld och att det hade skett en dramatisk förändring i arbetsgivarens signaler i riktning mot ökad betydelse för forskningen.

Den ambivalenta syn som lärarna har på sin ledning och organisation uttrycker den spänning, som uppstår i mötet mellan ett nytt mer managementinriktat och ett tidigare mer demokratiskt/kollektivt ledarskap.

6.6 Kvalitet, kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring

Kvalitet är ett begrepp som är lätt att känna sympati inför, men svårare att fylla med innehåll. Det visade sig även svårt för lärarna som inte tycks ha reflekterat särskilt mycket över vad det kan betyda att den egna verksamheten ska hålla hög kvalitet. Högskola uppfattades, mer eller mindre underförstått, vara liktydigt med en utbildning som håller hög kvalitet. En utbredd kvalitetssyn var att lärare som besitter djup ämneskunskap och fick möjlighet att förnya och fördjupa den mer eller mindre automatiskt antogs bli en bra och engagerad lärare.

Doktorerade lärare, som bedriver forskning och kan sprida entusiasm för sitt ämne uppfattades vara viktiga komponenter i kvalitetsutvecklingen, liksom internationella kontakter och utbyte av studenter och lärare.

Om bara mer tid gavs för förberedelser, fördjupning och uppsummering för att åstadkomma god utbildning och undervisning, så antogs också att kvaliteten skulle kunna upprätthållas.

Att åstadkomma ett starkt samband mellan forskning och undervisning var alltså en vanlig definition på kvalitet. Sällan nämndes att pedagogisk utbildning skulle ha någon större betydelse för skickligheten annat än för nya lärare. De lärare som var intresserade av pedagogiskt stöd hade ofta egna tidigare positiva erfarenheter av pedagogisk utveckling. Så var fallet på den enstaka institution, där de pedagogiska frågorna hade fått en framskjutande plats i allt arbete.

I överensstämmelse med idéerna från statsmakterna har högskolorna också byggt upp olika system för kvalitetsutveckling. En del med mycket ambitiösa program och personer anställda med särskilt ansvar för kvalitetsfrågorna. Knappast några av lärarna hade undgått de olika kvalitetsaktiviteter som pågick med större eller mindre intensitet vid den egna högskolan, även om de själva inte var direkt involverade. Många påpekade också att reformen hade utlöst en vitaliserande kvalitetsdiskussion.

Synpunkter på att kvalitetsfrågorna hade fått för stort utrymme på den egna högskolan, hänger samman med att de ofta uppfattades kosta för mycket. På högskolor där det hade arbetats särskilt intensivt med visions- och kvalitetsarbete fanns en tveksamhet till värdet av det nedlagda arbetet, även om många berättade i uppskattande ordalag om en rad intressanta möten som de deltagit i.

Lärarnas många gånger avvaktande hållning till kvalitetsarbetet, kan kanske relateras till övertygelsen om att det är den enskilde läraren som i samtal kollegor emellan, är den som är bäst skickad att hantera kvalitetsfrågorna i utbildningen. Vissa lärare tillstod dock att det centralt initierade kvalitetsarbetet hade stimulerat till diskussioner och en utveckling som annars, med största sannolikhet, inte hade blivit av.

Kvalitetssäkring är ett begrepp som ofta väckte negativa reaktioner. Som lärare i högskolan tyckte man sig inte kunna säkra någonting och ibland ifrågasattes om det inte bara var ett försök att sätta nya namn på gamla saker. Utvärdering eller kursvärderingar var det som förknippades med kvalitetssäkring. Kursvärderingarnas vara ifrågasätts inte, däremot deras funktion som förändringsinstrument. Utvärderingar i en mer generell mening betraktades dock ofta som ”jobb som kostar för mycket och ger för lite”. Undantaget är forskningen, där de existerande formerna för kvalitetssäkring i form av ”peer-review”, via olika forskningsråd och olika ”referee”-system, äger stor legitimitet.

6.7 Hur kan lärarnas utsagor förstås?

Ett första och mer allmänt intryck av lärarnas utsagor är att de inte känner till stora delar av reformen. Detta skulle kunna uttryckas som att det finns ett glapp mellan idé och verklighet. Ur ett traditionellt ”top-down”-perspektiv skulle den bristfälliga ”implementationen” sannolikt tillskrivas

informationsbrist. Med mer och bättre information kunde mottagandet ha blivit ett annat. Fler skulle ha känt till reformens innebörder och därmed haft möjlighet att agera enligt intentionerna.

En sådan tolkning kan emellertid endast svara för en mycken liten andel av förklaringen. Information om reformen har varit tillgänglig för den som har varit intresserad av att ta den till sig. Lindensjö & Lundgren³ (1986) som skiljer mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan ger en mer sofistikerad förklaring. De menar att det som händer på realiseringsarenan följer andra mönster, än det som händer på formuleringsarenan. På realiseringsarenan förekommer andra aktörer och spelets regler bestäms av lokala maktstrukturer och förhållanden. Idéer, attityder och styrkeförhållanden ser oftast annorlunda ut på den lokala nivån. Blott det faktum att en reform skall genomföras, och verksamheten utsätts för långtgående omdaning, kan vara tillräckligt för att utlösa motreaktioner. Om de berörda har intressen eller värderingar som strider mot reformens syften, kommer de att vidta motåtgärder.

Ett annat intryck är att vissa lärares åsikter överensstämmer med formuleringsarenans och andra avviker. Sociologer är t ex överlag något mer kritiska än andra till reformen och den egna organisationen. Flera lärare i sociologi har påpekat att det här är "deras område", att de har "tränat upp blicken" och således anser sig vara särskilt rustade för att ha synpunkter på reformer och organisation. Lärarna i nationalekonomi är mer odelat positiva till ett prestationsrelaterat resurstilldelningssystem än många andra lärare. För lärare i fysik och biokemi tycks det vara förknippat med vissa svårigheter att värdera och ha synpunkter på reformen och den egna organisationen. Om sociologerna "känner sig hemma", så känner naturvetarna sig främmande för detta. Lärarna i moderna språk uttrycker en större oro än andra lärare för sina ämnens framtid i det nya resurstilldelningssystemet. Men generellt kan sägas att likheterna i synen på högskolans verksamhet och på reformen är påtagligare än skillnaderna.

Lärarnas positioner avspeglas däremot tydligt i frågor som är relaterade till reformen och den egna organisationen. Någon form av ledningsansvar som prefekt eller studierektor betyder att man dels är mer insatt i reformen, dels visar mer förståelse och lyhördhet än övriga lärare inför de krav som ställs på

³ Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm:Liber, 1986.

institutionen och lärarna från olika håll. Flera studierektorer uttryckte uppskattning över föreskrifter i reformen, t ex om uppsatskrav, som de betraktade som utmärkta instrument för att få till en utveckling som annars varit ogörlig.

Men mera vanligt är att reformens betydelse ifrågasätts och de förändringar som lärarna lyfter fram, menar de har ett annat ursprung än reformen. De skulle ha vidtagits även utan någon reform. Bauer⁴ menar att detta sätt att degradera reformen kan vara tecken på en mer sofistikerad form av motstånd, eller snarare en önskan att markera egna initiativ. En annan möjlighet är att betydelsen av reformen undervärderas därför att den utgör en del av en utveckling som pågått en längre tid.

Flera tecken finns på att förutsättningarna ute på institutionerna är sådana att det knappast finns någon ”frihet”, den uppfattas handla mest om fagert tal. I realiteten har institutionerna snarare ”tvingats” anta betydligt fler studerande, och därmed ökat arbetsbördan, för att klara institutionens ekonomi. Den nya befogenheten att ta det administrativa ansvaret för personal och ekonomi har belastat institutionens resurser och minskat utrymmet t ex för lärarnas utvecklingsarbete. Härtill kommer den i allmänhet mycket splittrade arbetssituationen för lärarna.

Det som vid första påseende uppfattades som ökad individuell frihet i yrkesutövningen visade sig vara en missuppfattning och någon individuell autonomi är det inte frågan om. Högskolans autonomi i relation till statsmakterna har internt lett till ökade maktbefogenheter för ledningen och minskat utrymme för kollegiala och demokratiska processer.

Bertil Rolf⁵ påpekar att autonomi ofta sammanblandas med frihet i betydelsen frånvaro av restriktioner, medan autonomi tvärtom innebär motsatsen. Friheten visar sig bestå av institutionell autonomi innebärande betydligt ökat ansvar, självreglering, betungande administration och svåra, ofta konfliktskapande beslut.

⁴ Bauer, M. (1996) Quality as expressed in a Swedish Reform of Higher Education and as viewed by University Teachers and Leadership. *Tertiary Education and Management* 1996, No 1.

⁵ Rolf, B. (1993) Competence, professionalism and quality maintenance in higher education. *Nordisk Pedagogik*, 1/1993.

6.8 Kvalitet och professionalitet

Å ena sidan ses kvalitet i högskolan som en självklarhet och något som det alltid värnats om, och att lärarna själva är de främsta experterna. Å andra sidan har de svårt att explicit fylla kvaliteten med ett innehåll och ha åsikter om hur den kan utvecklas.

Förhållandet mellan lärarnas syn på kvalitet och kvalitetskontroll i utbildningen och forskningen haltar. När det gäller forskningen accepterar man de kvalitetskriterier som finns utvecklade inom det internationella vetenskaps-samhället och frekventa utvärderingar av kollegor ses som en viktig och legitim form av kvalitetskontroll. En annan sak är att även en institutions forskningsverksamhet kan behöva bli föremål för intern kvalitetsutveckling. Men när det gäller utbildningen kan konstateras att motsvarande typer av kollegial utvärdering ofta ses som ett onödigt byråkratiskt påfund som kostar för mycket och ger för lite. Några påstår t o m att utvärdering av utbildning kan bli ett hot mot dess kvalitet genom att ta tid från ”den riktiga verksamheten”. Den betraktas alltså inte som ett ”naturligt” led i utvecklingen av utbildningens kvalitet.

Här kommer man rätt in i frågan om högskolelärares professionalitet. I begreppet professionalitet ligger bl a att utforma gemensamma normer och kvalitetskriterier samt att kollektivt och kontinuerligt reflektera över sin praktik och därmed utöva en kollegial självkontroll. Rolf (op.cit.) hävdar att högskolelärares parasiterar på den professionella forskningsrollen, medan lärarrollen oftast är outvecklad.

Detta tycks stämma med lärarnas självbild där den duktige ämnesexperten står som sinnebild för kvalitet i utbildningen samtidigt som man intar en skeptisk hållning till pedagogisk utbildning och värdet av utvärdering. Men knappast någon av de många, som frammanar detta ideal, problematiserar denna syn och påpekar de svårigheter som föreligger med den allt snabbare kunskapsutvecklingen, än mindre vad detta kan innebära för lärarens urval och organisering av kunskaper.

Det är i sig inte förvånande att ämnesexperten äger företräde framför pedagogen. Det speglar hur den blivande högskolelärares socialiseras in i sitt kommande yrke. Den vetenskapliga skolningen är ju den som kvalificerar för tjänster och status, medan den pedagogiska skolningen och insikter i lärandeprocesser trots vetenskaplig grund oftast förblir minimala även för många högskolelektorer.

Mer djupgående diskussioner om utbildning, lärande och undervisning lärarkollegor emellan är mindre vanliga, men flera lärare uttrycker att det vore önskvärt och nödvändigt att ytterligare fördjupa de kollegiala kvalitetsdiskussioner som uppstått till följd av reformkraven och det nya resurstilldelningssystemet.

Ytterligare en aspekt på kvalitet som inte direkt förespeglar lärarna, är de externa eller omvärldsberoende kriterierna på kvalitet i högskolans verksamheter. Ytterst få har tagit upp frågor om exempelvis yrkeslivets kvalitetskrav på utbildningarna eller den sociala snedrekryteringen till högskolan.

Sammanfattningsvis tycks det vara så, av lärarnas utsagor att döma, att de ännu inte är helt övertygade om värdet av att bedriva ett mer systematiskt och uthålligt utvärderings- och kvalitetsarbete. I så motto uttrycker lärarna en del av de svårigheter som Rolf et al ⁶ menar kännetecknar professionella organisationer; bland annat stark specialisering, bristande intern kvalitetskontroll, en slags skråkonservatism och att man utvecklar sig bäst själv.

Det finns således en risk att mycket av det arbete som nu läggs ner i universitet och högskolor, på att stärka och förbättra kvalitetssäkring och -utveckling, enbart blir en byråkratisk pålaga om inte lärarna uppfattar det som ett väsentligt led i deras egen professionella gärning som utbildningsansvariga.

I det här sammanhanget är det givetvis viktigt att vi inte glömmar bort att det också har givits uttryck för att kvalitetsarbetet är både intressant, stimulerande, nödvändigt och värdefullt.

En viktig del i det fortsatta kvalitetsarbetet, för alla inblandade, är således att fundera över hur det som idag betraktas som lite trist och onödigt, ska vändas till något som är stimulerande och värdefullt, såväl för den egna professionen som högskolan i stort.

⁶ Rolf, B. et al. *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nya Doxa, 1993.

7 Tar utbildningssystemet vara på studenterna?

Robert Erikson

Om utbildningssystemet tar vara på studenterna, är den fråga som jag, om inte besvara, dock skall försöka belysa här. Frågan kan naturligtvis tolkas på en rad olika sätt, men i anslutning till den utredning om den sociala snedrekryteringen till högre studier som Jan Jonsson och jag genomförde härom året, avser jag främst ta upp om högskolan fångar upp de potentiellt duktiga studenterna. Först kommer jag att redovisa några skillnader i rekryteringen till högre studier med avseende på kön och samhällsklass för att sedan kort diskutera vad dessa skillnader kan tänkas bero på.

Denna konferens rör frågor i anslutning till 1993 års högskolereform. Om detta har jag inget att säga, de resultat jag kommer att ta upp avser alla situationen före reformen. Jag tillåter mig dock tro att förändringen sedan 1990-talets början är högst obetydlig – tidigare högskolereformer har i vilket fall inte haft någon betydelse för de förhållanden vi studerade i utredningen.

7.1 Problemet

Låt oss emellertid börja med att se på situationen bland eleverna långt innan de nått högskoleåldern. I figur 1 redovisas betygsfördelningarna i grundskolans nionde klass för pojkar och flickor från den övre medelklassen respektive från den okvalificerade arbetarklassen.¹ Betygen avser dem som gick ut grundskolan 1991 eller 1992.

¹ Samhällsklasserna är hämtade från SCB:s s.k. socioekonomiska indelning. Den övre medelklassen (I) består av större företagare, fria yrkesutövare med akademikeryrken samt högre tjänstemän i offentlig och privat tjänst. Okvalificerade arbetare (VII) arbetar i yrken där det normalt krävs mindre än två års utbildning utöver grundskolan. Barn från de övriga klasser tenderar i de avseenden vi här studerar falla mellan dessa två extremgrupper. För att förenkla framställningen redovisas inga resultat för dessa övriga klasser.

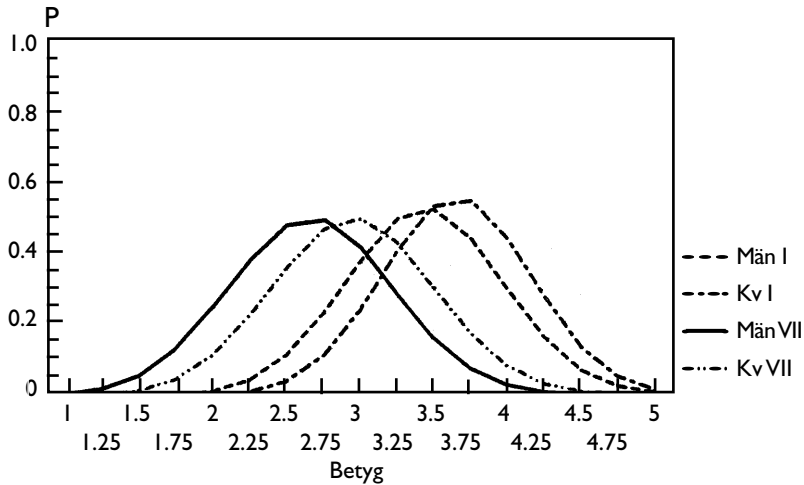
Pojkar har lägre betyg än flickor och barn från arbetarklassen har lägre betyg än de från medelklassen. Båda skillnaderna är påtagliga och skillnaderna mellan samhällsklasserna är något större än dem mellan könen. Det här är ett förhållande som inte på något vis är specifikt för Sverige, utan det återkommer åtminstone i alla industriländer. Man kan ju undra vad det beror på och såvitt jag vet finns det ingen allmänt accepterad förklaring. En del kan ligga i skillnader i den allmänna intellektuella förmåga som man försöker mäta med hjälp av IQ-test.

Begåvning antas i våra västerländska samhällen till cirka femtio procent bero på genetiska faktorer, men mycket talar för att begåvningskillnader mellan samhällsklasserna endast till en liten del, om ens alls, kan förklaras av skillnader i det genetiska arvet. Då skulle begåvningskillnaderna mellan samhällsklasserna främst sammanhånga med skillnader i uppväxtmiljön. Till en del får man nog också antaga att skolan är bättre anpassad till medelklassbarnens situation än till arbetarklassbarnens. Det betyder inte att jag tror att det finns någon medveten eller omedveten diskriminering av arbetarbarn utan att medelklassbarnen av flera skäl helt enkelt finner sig mer till rätta i skolmiljön och att lärarna på det hela taget kanske får bättre kontakt med dem.

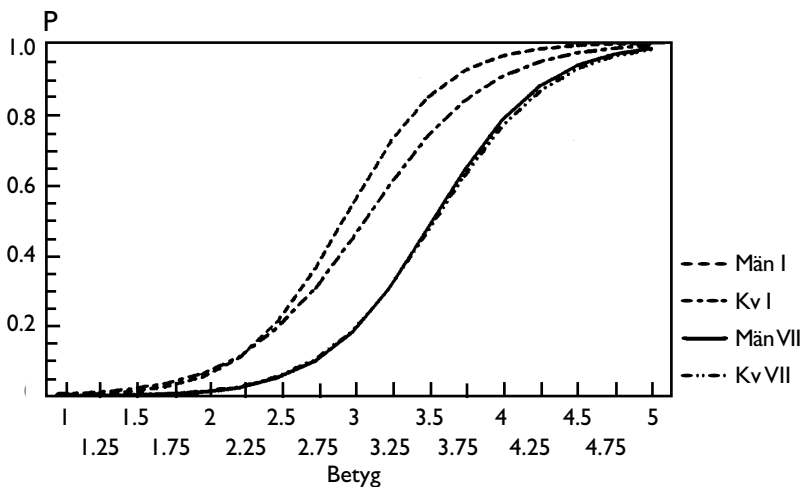
Allan Svensson (1971) korrelerade för en grupp ungdomar den sociala bakgrunden med resultaten på ett begåvningsstest och på ett kunskapsprov samt med skolbetygen. Han fann då att alla korrelationerna var positiva men att den mellan social bakgrund och betyg var högst medan den mellan bakgrund och IQ var lägst. Om man skall tolka detta resultat bokstavligt betyder det att givet begåvning inhämtar medelklassbarn en större mängd skolmässiga kunskaper än arbetarbarn, men att givet kunskapsnivån får de också högre betyg. I viss mån kan medelklassbarnens genomsnittligt större kunskaper bero på att de siktar mot teoretiska gymnasiestudier och av detta skäl försöker få goda betyg.

När det gäller pojkar och flickor brukar man ju antaga att deras intellektuella förutsättningar i genomsnitt är ungefär likvärdiga, så tydligen har flickor lättare att anpassa sig i skolan och skolan kanske lättare att acceptera flickorna.

Figur 1



Figur 2



Finner vi då några skillnader i hur pojkar och flickor från olika samhällsklasser väljer att fortsätta sina studier? I figur 2 redovisas andelen ungdomar på varje betygsnivå som valde att efter grundskolan fortsätta till de längre teoretiska gymnasielinjerna (E, H, N, S, T3, T4).² Enligt figuren finns det stora skillnader mellan samhällsklasserna i övergångssannolikhet och också mellan pojkar och flickor från den övre medelklassen. Däremot tycks pojkar

² Kurvorna redovisar de förväntade övergångssannolikheterna enligt en logistisk regressionsanalys av övergångsandelarna på betyg inom var och en av de fyra grupperna.

och flickor från arbetarklassen välja på ett likartat sätt om de har lika goda betyg. Det är särskilt bland ungdomar med medelgoda betyg, mellan såg 2.5 och 4, som vi finner stora skillnader mellan samhällsklasserna. Eftersom flickorna, som vi såg, tenderar ha bättre betyg är det fler flickor än pojkar från arbetarklassen som fortsätter på de teoretiska gymnasielinjerna, medan andelarna blir ganska lika bland ungdomar från den övre medelklassen. Totalt sett vet vi att sedan 1980-talets början är det fler flickor än pojkar som fortsätter med teoretiska studier (Jonsson 1996). Till dessa resultat skall läggas de stora skillnaderna mellan pojkar och flickor i utbildningsinriktning, där flickorna t.ex. i mycket högre utsträckning väljer humanistisk linje medan pojkarna oftare väljer en teknisk linje. Dessa skillnader tänkte jag dock inte behandla närmare här.

Varför är då grundskolebetygen och gymnasievalen av intresse vid en konferens om förhållandena i högskolan? De stora skillnaderna i betyg mellan barn från olika samhällsklasser och de likaledes stora skillnaderna i gymnasieval även bland barn med lika goda betyg betyder att skillnaderna mellan samhällsklasserna i andelen som fortsätter på de teoretiska linjerna är betydande. Om högskolan önskar rekrytera begåvade ungdomar betyder detta att en stor grupp förloras redan vid gymnasievalet. Det finns visserligen möjligheter att fortsätta till högskolan från de mer yrkesinriktade gymnasielinjerna och även att senare i livet erhålla en teoretisk gymnasiekompetens, men även så är det nog klart att ett betydande rekryteringsunderlag för högskolan i praktiken försvinner i valen efter grundskolan.³ Det faktum att den sociala snedrekryteringen grundläggs redan i grundskolan och i utbildningsvalen efter dess slut betyder att den till stor del inte kan påverkas genom åtgärder inom högskolan.

Hur ser då motsvarande förhållanden ut i slutet av gymnasiet? I figur 3 redovisas på motsvarande sätt som i Figur 1 hur genomsnittsbetygen fördelar sig inom de fyra grupper vi tidigare har skilt ut.⁴ Här är betygen allmänt sett högre och skillnaderna mindre. Det är dock fortfarande så att flickor tenderar ha högre betyg än pojkar och att ungdomar från den medelklassen

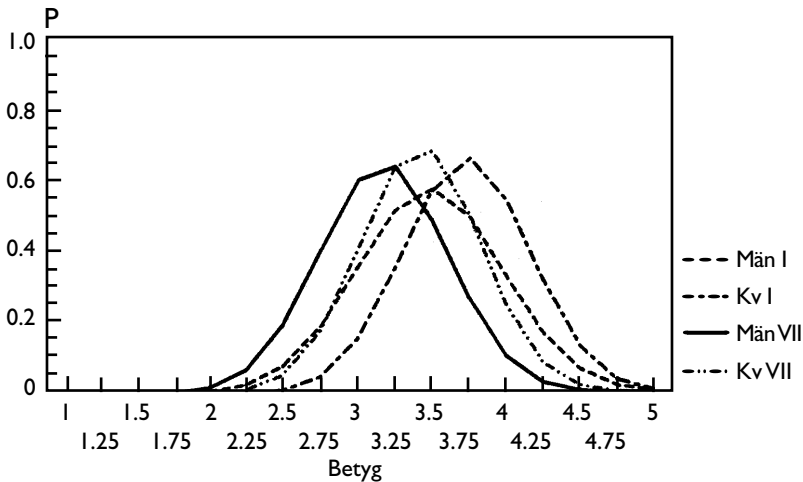
³ Det här är naturligtvis en ganska enögd syn på verkligheten - alla behöver rimligtvis inte välja teoretiska studier och många av dem som inte gör så kan både ur personlig och samhällelig synvinkel ha gjort kloka val. För högskolan utgör ändå de begåvade ungdomar som av olika skäl väljer annat än teoretiska studier en förlust.

⁴ Underlaget avser män och kvinnor födda under åren 1955 till 1960 som gått igenom teoretiskt gymnasium.

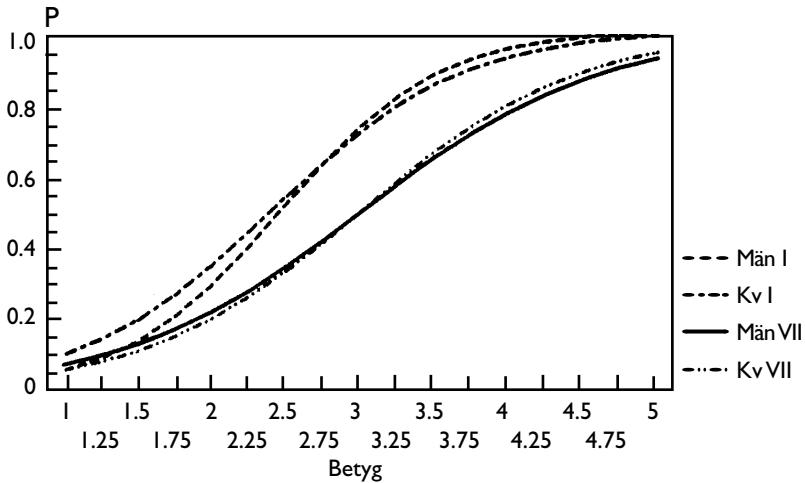
i genomsnitt har högre betyg än de från arbetarklassen. Betygsfördelningarna för pojkar från medelklassen och flickor från arbetarklassen är dock ganska lika. Medelklassbarnen presterar således genomsnittligt bättre än arbetarklassbarnen även i gymnasiet, eller uppfattas åtminstone av lärarna att göra så.

Betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor kvarstår uppenbarligen även på gymnasienivå. I vilken utsträckning kan vi anta att de återspeglar reella kunskapsskillnader? Som bekant tenderar pojkar att vid en given betygsnivå få högre poäng på högskoleprovet än flickor. Det har tolkats som att högskoleprovet är så konstruerat att det gynnar pojkar och deras intressen, men det kan ju faktiskt lika väl vara så att skolan och lärarna missgynnar pojkarna. Betygsskillnaderna mellan könen skulle kunna tyda på att det senare är fallet. Kommer då den ökande diversifieringen av gymnasiet leda till att högskolorna lägger större vikt vid högskoleprovet vid intagningen? Om det blir fallet kan det få effekter både för selectionen med avseende på social bakgrund och för den med avseende på kön.

Figur 3



Figur 4



Väljer flickor och pojkar från olika samhällsklasser att fortsätta till högskolan i olika stor utsträckning? I figur 4 redovisas övergångssannolikheterna vid olika genomsnittsbetyg från gymnasiet.⁵ Här är skillnaderna mellan män och kvinnor inom respektive klass i stort sett obefintliga medan vi återigen finner påtagliga skillnader mellan klasserna. Vid mycket höga medelbetyg fortsätter i stort sett alla från den övre medelklassen till högskolan medan en inte alldeles obetydlig andel av dem från arbetarklassen väljer att inte fortsätta att studera. De största absoluta skillnaderna återfinns emellertid på de genomsnittliga betygsnivåerna mellan 3 och 3.5.

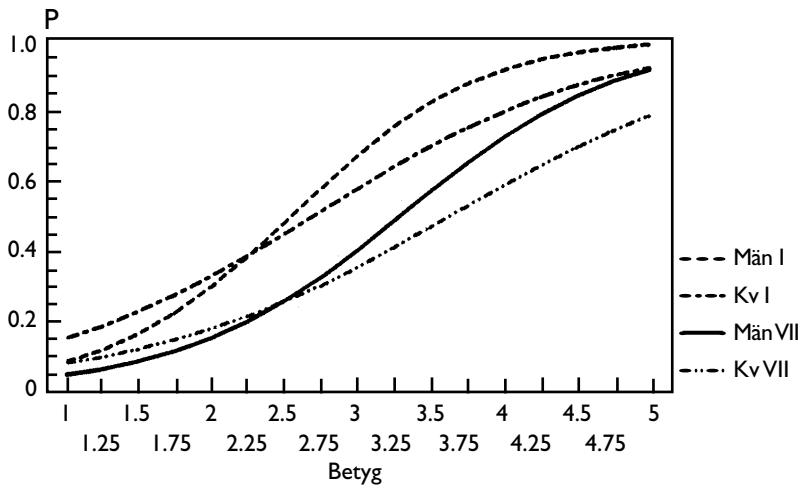
Tar ungdomar med olika social bakgrund i lika stor utsträckning examen, givet att de påbörjat högskolestudier? Ungdomar från klass I fortsätter i något högre utsträckning fram till en färdig examen, men skillnaderna mellan samhällsklasserna är ganska små. Sammantagna leder skillnaderna i övergångssannolikheter och i sannolikheter att fullfölja studierna till examen ändå till ganska stora skillnader i examensfrekvens mellan ungdomar från olika samhällsklasser men på samma betygsnivå. Vid betyg om 3.5 eller

⁵ Även här och i de kommande diagrammen redovisas förväntade övergångsandelar skattade med hjälp av en logistisk regressionsmodell. Övergångssannolikheterna vid mycket låga betyg, säg under 2 eller 2.5, får nog mer ses som extrapoleringar av relationerna vid högre betygsnivåer än som faktiska skattningar av sannolikheterna att fortsätta till högskolan vid dessa låga betygsnivåer. Man bör således inte fästa något större avseende vid skattningarna av övergångssannolikheterna vid låga betyg.

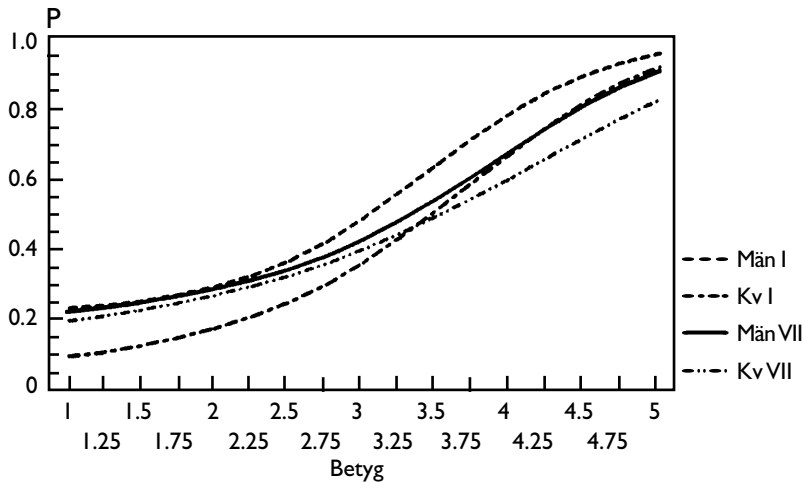
mer rör det sig om upp mot tjugo procentenheter bland pojkar och om över tio procentenheter bland flickor.

De här senaste resultaten avser alla de utbildningar som lades på högskolenivå vid 1977 års högskolereform. Får vi ungefär samma resultat om vi begränsar oss till de traditionella universitetsutbildningarna, det vill i stort sett säga de högskoleutbildningar som minst är tre år långa? Som framgår av figur 5 är bilden ungefär densamma, men skillnaderna, mellan samhällsklasserna och särskilt mellan könen, är större. Här finner vi över stora betygsintervall skillnader mellan samhällsklasserna om tjugo procentenheter eller mer. Pojkar fortsätter i betydligt högre utsträckning än flickor till de traditionella universitetslinjerna, skillnaderna är i båda samhällsklasserna på många betygsnivåer över tio procentenheter.

Figur 5



Figur 6



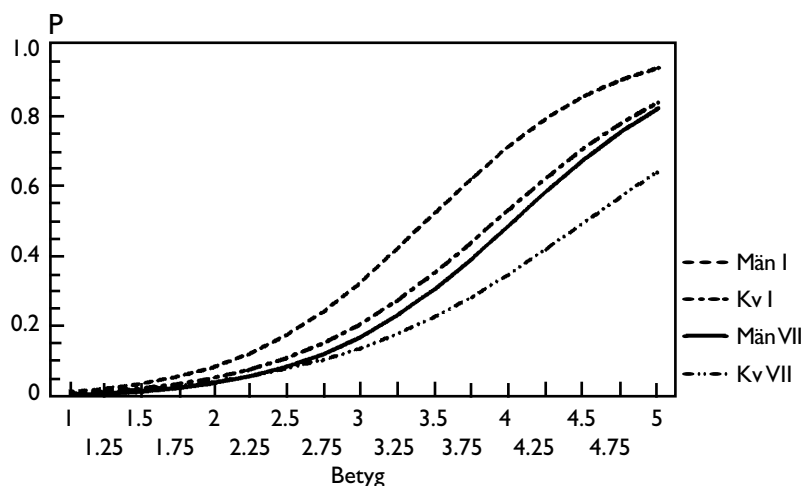
Hur många klarar sig då till examen? I figur 6 redovisas de som tagit examen på universitetsnivå som andel av dem som påbörjade sin högskolestudier på denna nivå. Tyvärr ger figuren nog en alltför ljus bild av verkligheten. Många av dem som påbörjade sina högskolestudier på någon kortare linje fortsatte senare till någon traditionell universitetsutbildning. Av dessa kan jag endast identifiera dem som sedermera tog examen på den högre nivå. Det betyder att jag får en påspädning på täljaren i kvoten i figuren utan motsvarande påspädning av nämnaren. Det betyder i sin tur att examensfrekvensen kan vara ganska kraftigt överskattad i figur 6. Jag vill ändå visa den eftersom andelen som tar examen, trots denna överskattning, är ganska låg även bland dem med relativt goda betyg i gymnasiet. Bland exempelvis dem som hade cirka fyra i medelbetyg var det minst fyrtio procent som inte tog någon examen (andelen kan vara något lägre bland pojkar från den övre medelklassen).⁶

För att få en mer rättvisande bild av hur många som tar en universitetsexamen redovisas i figur 7 andelen av alla som gick ut från någon teoretisk gymnasielinje. Återigen är skillnaderna både mellan könen och mellan samhällsklasserna stora och återigen är skillnaderna mellan samhällsklasserna något större än de mellan könen. Om vi ånyo väljer ett medelbetyg om

⁶ Det bör dock framhållas att andelen som tar examen i viss mening också kan vara underskattad. Ett inte alldeles obetydligt antal ungdomar börjar vid universiteten utan avsikt att ta examen. För att erhålla en korrekt bild av andelen studiemisslyckanden bör denna grupp rimligtvis räknas bort.

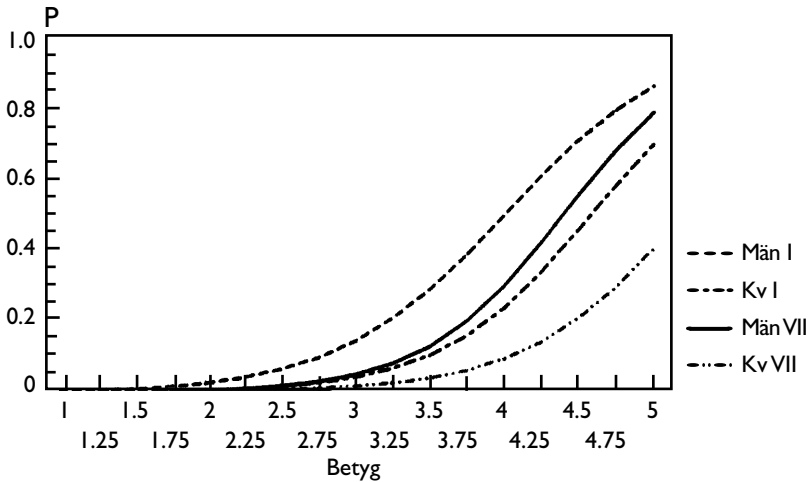
fyra som exempel, tar bland dem med detta medelbetyg ungefär 71 procent en universitetsexamen bland pojkar från medelklassen, cirka 53 bland flickor från denna klass, cirka 48 procent bland pojkar från arbetarklassen och cirka 34 procent bland flickor med arbetarföräldrar. Om vi utgår från ett antagande liknande det som utgjorde grundvalen för beräkningarna av begåvningsreservens storlek på 1950-talet, nämligen att andelen från olika klasser som skulle kunna ta examen är lika stor som den andel pojkar från klass I som faktiskt tar examen, allt givet betygsnivå (jmf Härnqvist 1958),⁷ så är det uppenbart att det föreligger en ganska stor begåvningsreserv, särskilt bland flickor från arbetarklassen.

Figur 7



⁷ Härnqvist utgick från ett antagande av Ekman (1951) att alla ungdomar, pojkar och flickor, i socialgrupp I fortsätter i skolan om de klarar av det. I efterhand kan man nog säga att beräkningarna av begåvningsreserven hade blivit mer realistiska om Ekman och Härnqvist hade begränsat normgruppen till att enbart avse pojkar med universitetsutbildade föräldrar.

Figur 8

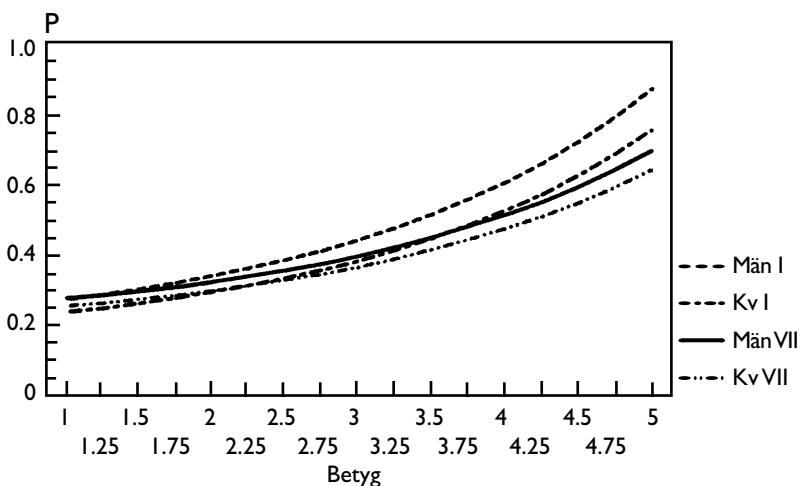


Det kan vara värt att se på motsvarande bild för de så kallade 'prestigeutbildningarna', det vill säga i stort sett de längre universitetsutbildningarna, exempelvis till läkare, veterinär, civilingenjör etc. I figur 8 redovisas examensfrekvenser på dessa linjer efter genomsnittsbetyget från gymnasiet. Bilden uppvisar likheter, men också skillnader, jämförd med bilden i figur 7 (i vilken de med examen från prestigelinjerna ingår). Även i detta fall finns stora skillnader mellan samhällsklasserna och mellan könen. Här är emellertid skillnaderna mellan könen större än de mellan samhällsklasserna, vilket med säkerhet i första hand beror på att det främst är pojkar som söker sig till de relativt stora civilingenjörsutbildningarna. Kurvorna är också brantare vid höga betygsnivåer vilket rimligtvis sammanhänger med att det är svårt att ta sig in på dessa utbildningar även med medelgoda betyg. Vidare kan vi väl konstatera att om det är i dessa utbildningar som statsmakterna ser möjligheten att rycka upp den svenska ekonomin, kan de glädja sig åt att det finns utomordentligt stora begåvningsreserver att tillgå. Omvänt kanske man kan säga att det är remarkabelt hur stora andelar av pojkarna med goda betyg som faktiskt väljer just dessa utbildningar.

Som jag nämnde tidigare har jag inte utrymme att närmare behandla de stora skillnader i val av typ av utbildning, som föreligger mellan män och kvinnor. Det kan ändå finnas skäl att försöka illustrera vad de olika utbildningsval, både med avseende på nivå och typ, som görs av pojkar och flickor från skilda samhällsklasser, kan tänkas få för konsekvenser för dem senare i livet. I ett annat sammanhang försökte Jan Jonsson och jag diskutera det möjliga

ekonomiska utfallet av olika utbildningsval (Erikson och Jonsson 1994).⁸ Som ett mått på detta möjliga utfall fastställde vi för 56 olika utbildningslinjer (eller motsvarande) genomsnittsinkomsten bland förvärvsarbetande män med minst 50 000 kronor i årsinkomst. Detta genomsnitt kallade vi (det ekonomiska) utbildningsvärdet för linjen i fråga. Med hjälp av detta utbildningsvärde kan vi i figur 9 få en bild av utbildningsvalens tänkbara ekonomiska konsekvenser för de väljande ungdomarna.⁹

Figur 9



Vid låga betyg finner vi endast små skillnader mellan könen och samhällsklasserna, dock tycks pojkarnas val leda till yrken med något högre inkomster. På höga betygsnivåer finner vi emellertid påtagliga skillnader både mellan pojkar och flickor och mellan samhällsklasserna. Det är särskilt pojkar från klass I som tenderar välja utbildningar som kan förväntas leda till höga inkomster. Vid höga betyg finner vi också att kvinnor från klass I väljer ekonomiskt mer lönsamma alternativ än pojkar från klass VII. Flickorna från arbetarklassen väljer, som vanligt kanske jag vågar säga, de minst fördelaktiga alternativen.

⁸ Egentligen försökte vi inte bestämma det ekonomiska utfallet utan snarare det ekonomiska incitamentet att välja olika utbildningar.

⁹ Figuren visar väntade värden från en regressionsmodell med det logaritmerade utbildningsvärdet som beroende variabel.

7.2 Diskussion

Hur skulle man då kunna förklara de observerade skillnaderna i utbildningsval mellan ungdomar från skilda samhällsklasser och mellan pojkar och flickor? Ungefär hälften av skillnaderna i uppnådd utbildning mellan ungdomar med olika social bakgrund beror på att de presterar olika bra i skolan och ungefär hälften på att de vid lika prestation gör skilda utbildningsval.

Skillnaderna i prestation utgör ett utomordentligt intressant fenomen att försöka förklara, men det finns knappast någon acceptabel eller allmänt accepterad förklaring. Som jag redan nämnde kan man leta efter en förklaring inom tre olika områden: intellektuella och andra förutsättningar, skolans anpassning till barns och ungdomars skilda egenskaper och erfarenheter, samt att barnen i olika hög grad siktar mot att fortsätta i utbildningssystemet och därför i olika hög grad anstränger sig i syfte att få sådan betyg att de får möjlighet att gå vidare i sina studier.

Den sista typen av förklaring – att barnen anstränger sig i olika hög grad beroende på skilda utbildningsaspirationer – hör snarare hemma under kategorin skilda utbildningsval än under kategorin skilda förutsättningar för skolframgång. I den mån skillnaderna i prestation beror på anteciperade utbildningsval beror en större andel än hälften av skillnaderna i slutlig utbildningsnivå på skilda val och en motsvarande mindre andel på skilda förutsättningar.

När det gäller begåvningskillnader mellan samhällsklasserna finner man regelmässigt sådana i industriländerna utan att man har kunnat ge någon allmänt accepterad förklaring till dem. Intelligensnivån, mätt med intelligensstest, har i dessa länder stigit under efterkrigstiden (Brody 1992). Det kan bland annat antas bero på bättre kost unga år och på längre utbildning. Om så är fallet bör vi vänta oss att skillnaderna mellan samhällsklasserna i begåvningsmässiga förutsättningar för högre studier har minskat eftersom det är troligt att kosthållet blivit mer likartat och eftersom utbildningsskillnaderna mellan klasserna absolut sett har minskat.

Kan då skillnaderna i prestation mellan barn från olika samhällsklasser delvis bero på att de anpassar sig olika väl i skolan, eller kanske bättre uttryckt, att skolan är bättre anpassad till medelklassbarnens erfarenheter, värderingar och kultur än till arbetarbarnens? Det här behöver inte innebära att man antar att lärarna på något sätt favoriserar barn från medelklassen eller

diskriminerar arbetarbarnen, bara att skolan är en miljö där värderingar och kultur ligger närmare medelklassbarnens (Lindblad 1994). I den engelska diskussionen har man till och med hävdad att barn från arbetarklassen kan bilda en motkultur där helt andra värden än de som skolan står för blir förhärskande (Willis 1977). Detta är knappast något som förekommer annat än i extremfall, men man kanske ändå kan tro att i genomsnitt löper samarbetet mellan lärare och elever från medelklassen bättre än det mellan lärare och arbetarklasseleverna.

Ett förhållande som inte har med skolans organisation att göra men som ändå är en skolegenskap som kan påverka elevernas prestationer i skolan är elevgruppens sociala sammansättning. Det är rimligt att tro att ju större andel av skolkamraterna som strävar efter höga betyg och som avser att fortsätta med teoretiska studier, desto mer anstränger sig den enskilde eleven och desto oftare fortsätter han eller hon till högre studier. Eftersom medelklass-eleverna på grund av boendesegregationen i genomsnitt har fler skolkamrater med höga utbildningsaspirationer kommer de mer än elever från arbetarklassen att utsättas för en sådan påverkan (Erikson 1994). Den här effekten skall dock inte överdrivas, den finns men faktorer knutna till familjen och den sociala bakgrunden står för mycket mer av variationen i skolprestationer och övergång till högre studier än vad olika omgivningsfaktorer gör.

Hur skall man då förklara den andra halvan av snedrekryteringen – att barn från olika samhällsklasser, liksom pojkar och flickor, trots som det synes likartade förutsättningar för fortsatta studier, gör påtagligt olika val när det gäller fortsatt utbildning och fortsatta utbildningsvägar. Jan Jonsson och jag har försökt visa att de skilda valen mycket väl kan förstås som rationella handlingar vilka under skilda förutsättningar görs på grundval av likartade beslutskriterier (Erikson och Jonsson 1996). Med hjälp av en enkel beslutsmodell, där vi antar att eleverna utgår från de förväntade kostnaderna och det förväntade värdet av utbildningen liksom från hur sannolikt de tror det är att de klarar av att genomföra den, försöker vi göra troligt att det är de skilda förutsättningarna för valen som gör att elever från olika samhällsklasser, liksom pojkar och flickor, gör olika val. Den grundläggande värderingen av högre utbildning behöver inte skilja sig åt mellan samhällsklasserna.

Kan man då göra något för att minska snedrekryteringen, för att få en större andel begåvade ungdomar att söka sig till högre studier? Erfarenheten hittills

ger underlag för både pessimism och optimism. Grund för optimism är att snedrekryteringen faktiskt minskade under en period från slutet av trettio-talet till omkring 1970. Grund för uppfattningen att förhållandena faktiskt kan ändras utgör också den påtagligt förändrade relationen mellan pojkar och flickor i övergången till högre utbildning. Medan skillnaderna tidigare var stora till pojkarnas fördel har de nu utjämnats och till och med vänt något så att flickor upp till forskarutbildningsnivå snarast utbildar sig mer än pojkarna. Grund för pessimism är att förändringen av den klassmässiga snedrekryteringen trots allt var ganska måttlig och att ingen ytterligare minskning har kunnat beläggas efter 1970. Det är knappast heller så att utjämningen mellan pojkar och flickors val pekar mot några lämpliga åtgärder som kan vidtas inom utbildningssystemet.

Den åtgärd som man kunde hoppas skulle få störst effekt på snedrekryteringen är sannolikt redan genomförd. I den gamla folkskolan fattades det första beslutet om fortsatta studier i tio- till tolvårsåldern. Efter grundskolereformen fattas samma beslut i tretton- till sextonårsåldern. Allt talar för att ju senare beslut om fortsatt utbildning tas desto mindre betyder föräldrarnas förväntningar och ambitioner och desto mer betyder elevernas egna intressen och visade studieförutsättningar (Erikson och Jonsson 1993). Trots det gör ungdomar, som vi kunnat se, väsentligt olika val efter grundskolans slut. Från ett högskoleperspektiv är det ett problem att den övervägande delen av snedrekryteringen redan inträffat när ungdomarna kommit upp i en ålder som gör att de kan studera vid en högskola. Det högskolan kan göra är kanske att mer aktivt än hittills försöka rekrytera pojkar och flickor med goda studieförutsättningar till fortsatta studier. Det som definitivt är högskolans ansvar är att se till att de begåvade ungdomar som påbörjar högskolestudier också fortsätter fram till en examen.

Referenser

Brody, N.: *Intelligence*. San Diego: Academic Press (Andra upplagan), 1992.

Ekman, G., "Skolformer och begåvningsfördelning", *Pedagogisk tidskrift*, Vol. 87, 1951, sid. 15-37.

Erikson, R.: "Spelar valet av skola någon roll? Effekter av grundskola och omgivning på övergången till gymnasiet", i R. Erikson och J. O. Jonsson (red), *Sorteringen i skolan*, 1994.

Erikson, R. och J. O. Jonsson: *Ursprung och utbildning. Socialsnedrekrytering till högre utbildning*. SOU 1993:85. Stockholm: Fritzes, 1993.

Erikson, R. & J. O. Jonsson: 'Ökade löneskillnader - ett sätt att ta tillvara begåvningsreserven?' *Ekonomisk Debatt*. Vol 22, 1994.

Erikson, R. and J. O. Jonsson, eds.: *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Col.: Westview Press, 1996.

Härnqvist, K.: *Reserverna för högre utbildning*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar, 1958.

Jonsson, J.O.: 'Utbildningsskillnader mellan män och kvinnor - vilka är de och hur kan de förklaras?' *Manus*. Institutet för social forskning, 1996.

Lindblad, S.: "Skolkarriär och levnadsbana", i R. Erikson och J. O., 1994.

Jonsson (red), *Sorteringen i skolan*, 1994.

Svensson, A. : *Relative Achievement. School Performance in Relation to Intelligence, Sex and Home Environment*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971.

Willis, P. : *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget, 1977/1981.