

SJU INLÄGG OM HÖGSKOLEMÄSSIGHET

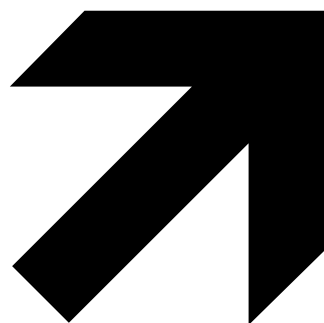
# RIBBAN PÅ RÄTT NIVÅ



**SJU INLÄGG OM HÖGSKOLEMÄSSIGHET**

# **RIBBAN PÅ RÄTT NIVÅ**

---



Högskoleverket • Birger Jarlsgatan 43 • Box 7851, 103 99 Stockholm  
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post [hsv@hsv.se](mailto:hsv@hsv.se) • [www.hsv.se](http://www.hsv.se)

Sju inlägg om högskolemässighet  
RIBBAN PÅ RÄTT NIVÅ



Producerad av Högskoleverket i november 2001

ISBN 91-88874-79-6

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning, Alexander Florencio

Tryck: Lenanders Tryckeri AB, Kalmar, december 2001

Svanenmärkt trycksak  Licensnummer 341 145

## Innehållsförteckning

Vad är och vad bör högskoleutbildningens kännetecken vara? .....	5
Förord	
Högskolemässighet: två sidor av samma mynt .....	11
Av Marie Demker	
Högskolan — utmanare och utmanad när samhället förändras .....	21
Av Eskil Franck	
Teori och praktik — hur skapas ett möte mellan olika kunskapsformer? ...	29
Av Ingela Josefson	
Närvaro — konstnärliga utbildningars högskolemässighet .....	35
Av Per Lysander	
Rädslan kan stå i vägen för kunskapsprocessen .....	41
Av Suzanne Osten	
Högskolemässighet — den högre utbildningens kärna .....	45
Av Bertil Rolf	
Högskolemässighet — ett problematiskt begrepp .....	59
Av Inge-Bert Täljedal	



# Vad är och vad bör högskoleutbildningens kännetecken vara?

## Förord

Vilka är de unika kännetecknen för högre utbildning? Vad innebär begrepp som "högskolemässighet", "akademisk nivå", "yrkesrelevans"? Vad menar vi med akademisk utbildning? Står "akademisering" för något positivt eller negativt? Är akademisk utbildning och praktiska förberedelser två helt skilda fenomen i högskolan? Och – vad karakteriserar en högskolemässig utbildning? Många av de traditionella begrepp som vi har för vana att röra oss med är sällan eller aldrig definierade. Vare sig akademisk utbildning eller högskolemässighet förekommer som begrepp i lag- och förordningstexter. Målen för högre utbildning är öppet hållna vilket innebär att högskolesektorn själv får göra sin tids tolkning av vad som konstituerar högre utbildning och högskolans unika ställning jämfört med andra utbildningsinstitutioner. Även en granskande myndighet måste göra sin tolkning av målen för den verksamhet den är satt att granska.

Vi har bett skilda företrädare för högskolan att ge sin personliga version eller vision av vad som är de unika kännetecknen för högre utbildning. Resultatet har blivit sju presentationer som på olika sätt bekräftar varandras uppfattningar om kärnan i högskolans verksamhet. Det är intressant att notera att flera författare relaterar delar av sin text till Högskoleverkets kvalitetsgranskningar. Vissa kritiska synpunkter framförs också, synpunkter som vi tar till oss och som har en given plats i den fortsatta utvecklingen av kvalitetsgranskningarna. Vi vill samtidigt här ta tillfället i akt och göra några klarlägganden.

Högskoleverket genomför sedan flera år olika typer av kvalitetsgranskningar; prövning av examensrätter, granskning och bedömning av lärosätenas kvalitetsarbete samt nationella ämnes- och programutvärderingar. Även om granskningarna har olika syften och skiljer sig åt med avseende på vad som granskas sammanblandas de ofta. Prövningar av examensrätter sker på ansökan från ett lärosäte och är först och främst en granskning av om det finns tillräckliga *förutsättningar* för att inneha t.ex. en magisterexamen i ett visst ämne eller en yrkesexamen. Utbildningen i sig och de studieresultat

som den genererar är i detta fall inte det primära och granskas således inte heller närmare. Granskningen är en form av ackreditering och resulterar i bifall eller avslag.

Granskningen och bedömningen av lärosätenas kvalitetsarbete har ett tydligt utvecklande syfte, riktas till ledningen på lärosätet, och fokuserar hur de hanterar ansvaret för den interna kvalitetssäkringen och –utvecklingen. Lärosätet kan i detta fall lägga till även andra aspekter som man vill få bedömarnas synpunkter på.

Ämnes- och programutvärderingarna, som omfattar både grund- och forskarutbildning, ska fr.o.m. år 2001 och sex år framåt omfatta all högskoleutbildning som leder fram till generella examina och yrkesexamina. Liksom i examensrättsprövningarna ingår en omprövning i dessa utvärderingar där hela kedjan förutsättningsprocesser-resultat granskas. Om det skulle visa sig att en utbildning inte håller tillräcklig kvalitet utfärdas en varning och om inget görs inom en viss tid kan examensrätten dras in. Men granskningen ska inte stanna enbart vid kontroll, det är minst lika viktigt att utbildningarnas särart, exempel på pågående eller genomfört förbättrings- och utvecklingsarbete lyfts fram i utvärderingarna så att de kan bidra till fortsatt utveckling. Ett led i det fortsatta utvecklingsarbetet är också att samtliga utvärderingar följs upp efter viss tid.

På liknande sätt som högskolesektorn måste göra tolkningar av målen för verksamheten, måste också Högskoleverket göra sina tolkningar inför kvalitetsgranskningarna. Arbetet med att ”översätta” målen till ett antal övergripande aspekter görs med hjälp av sakkunniga inom området och i kontinuerlig dialog med lärosätena. Aspekterna är därmed förankrade hos dem som blir föremål för granskning. Verket har inte ansett det fruktbart att i förväg närmare definiera kriteriet för varje aspekt. Det är en fråga för bedömargruppen som till syvende och sist är den som drar slutsatser om vad som är bra eller mindre bra i den ena eller andra utbildningen. Däremot försöker vi påverka bedömargruppen att så tydligt som möjligt uttrycka sin referensram. Att referensramen blir något olika för olika typer av utbildningar och grupper är ofrånkomligt, eftersom det är så högskolan ser ut. Verkets internationella ”Advisory Board” har också påpekat vikten av att på alla sätt försöka undvika standardisering av kvalitetsgranskningarna.

I samband med att Högskoleverket fick ett regeringsuppdrag att pröva vårdutbildningarna för examensrätt i början på 90-talet fanns begreppet ”högskolemässig” med, även om det varken finns i högskolelag eller hög-

skoleförordning. Begreppet har överlevt i många olika sammanhang och också kommit att användas av Högskoleverket som ett samlingsbegrepp för de femtontal aspekter som ingår i prövning för examensrätt. Beroende på sammanhang har det varit enklare att kommunicera att en högskola som fått avslag på en ansökan inte har befunnits vara högskolemässig.

I det här sammanhanget vill vi också något kommentera de olika inläggen.

Professor **Bertil Rolf** diskuterar i sin artikel kring den fråga som han menar gör begreppet högskolemässig viktigt; nämligen vad den högre utbildningens kärna och dess kännetecken är. När Rolf relaterar till Högskoleverkets granskningar ser han en del svårigheter med verkets användning av begreppet högskolemässighet. En sådan är att verket underförstår en koppling mellan två nivåer. Högskolelagen föreskriver krav på studenternas kunskap medan Högskoleverket i sina granskningar avser utbildande institutioner. Det kanske kan tyckas som om vi underförstår den av Rolf nämnda kopplingen. Vi har emellertid tolkat uppgiften utifrån det styrsystem och den arbetsdelning som för närvarande råder mellan Högskoleverket å ena sidan och utbildningsanordnarna å den andra. En slutsats härav är att det inte är Högskoleverkets uppgift att ta reda på huruvida studenterna är högskolemässiga. Det är utbildningsanordnarens ansvar. Vi betonar dock studenternas perspektiv och uppmärksammar också studenterna, men det gör vi t.ex. genom att de ingår i bedömargrupper, att studenter får stort utrymme vid våra platsbesök och genom att göra särskilda studier.

Professor **Ingela Josefsson** och rektor **Eskil Franck** fokuserar relationen mellan den vetenskapliga grunden och hur den beprövade erfarenheten blir beprövad, för att utbildningen ska kunna betraktas som högskolemässig. Ingela Josefsson ställer i det sammanhanget frågan om den beprövade erfarenheten går att fånga i de utvärderingsmodeller som Högskoleverket använder. Hon hävdar att när högskolemässigheten ska bedömas sker det främst utifrån lärarnas formella meriter (doktorsexamen) och deras aktiva del i forskningen. Det är riktigt att Högskoleverket lägger stor vikt vid den formella kompetensen, men i våra bedömningar av yrkesexamina ingår också sakkunniga med bred erfarenhet från det yrkesområde som granskas. Det finns emellertid anledning för Högskoleverket att reflektera över om den beprövade erfarenheten beaktas tillräckligt i våra utvärderingar.

Professorerna **Per Lysander** och **Suzanne Osten** behandlar högskolemässigheten utifrån relationen mellan den konstnärliga grunden och den



beprövade erfarenheten. Båda är utifrån något olika utgångspunkter tveksamma till att, som de ser det, överföra vetenskapssamhällets nyttoperspektiv till de konstnärliga utbildningarna. Verkligt lärande är en process som aldrig tar slut, skriver Suzanne Osten. De långa kunskapsprocesserna, som utmärks av strid mellan de stora linjerna och detaljerna, är det som borde definiera högskolans kvalitet, enligt henne. Per Lysander fyller å sin sida begreppet högskolemässighet med ett innehåll, där reflektionen är en viktig del i utvecklingen av de konstnärliga utbildningarna. Finns det kanske likheter mellan de yrkesinriktade utbildningarna och de konstnärliga, när det gäller reflektionens plats i utbildningen? En fråga är om inte vetenskapens metoder och redskap kan vara till hjälp i det sammanhanget.

Docent **Marie Demker** argumenterar för att högskolemässigheten har två sidor, en kvantitativ och en kvalitativ och att det är högskolemässighetens kvalitativa sida som är dess särprägel. Hon menar att den kvantitativa delen täcks in av högskolelag och -förordning, däremot inte den kvalitativa. Hon utvecklar sitt resonemang om den kvalitativa sidan utifrån vad kravet på vetenskaplighet i såväl pedagogik som ämnessubstans borde innebära. Marie Demker hävdar att inte alla högskole- eller universitetsutbildningar idag kännetecknas av en sådan högskolemässighet, men att det måste vara det mål som alla utbildningar bör uppnå. En fråga, som hon inte berör, är vilka förutsättningar som i så fall behöver vara uppfyllda. En annan fråga som bör diskuteras är hur den kvalitativa sidan kan komma kvalitetsgranskningarna till del.

Professor **Inge-Bert Täljedal** finner t.ex. att begreppet högskolemässighet, som det används av Högskoleverket, är problematiskt. Han menar att det faktum att en utbildning bedöms vara högskolemässig inte med självklarhet behöver betyda något positivt för hela universitetsvärlden. Än mer problematiskt, menar Täljedal, blir begreppet när också yrkesrelevansen ska integreras i högskolemässigheten. Täljedal föredrar att begreppet högskolemässig får stå som en sammanfattning av akademiska värden och att dessa läggs till de mer yrkesmässiga, när yrkesinriktade utbildningar förs in i högskolan. Han ser inte heller kopplingen mellan de allmänna målen och de aspekter som ingår i examensrättsprövningarna, men inväntar mer empiri och hoppas på ökad tydlighet med fler utvärderingar. Det tar vi till oss. Täljedal utvecklar dock inte närmare vilka de akademiska värdena är och hur de ska särskiljas från de rent yrkesmässiga i en kvalitetsgranskning av t.ex. tandläkarutbildningen.

Vår förhoppning är att denna debattskrift ska bjuda på intressant läsning som stimulerar till fortsatt diskussion om vilka de unika kännetecknen för högre utbildning är, en diskussion som behöver föras ute på lärosätena och som också kan få konsekvenser för vad som fokuseras i kvalitetsgranskningar av olika slag.



Sigbrit Franke  
Universitetskansler



Ragnhild Nitzler  
Chef för utvärderingsavdelningen



## Högskolemässighet: två sidor av samma mynt



Marie Demker

Marie Demker är docent i statsvetenskap vid Göteborgs universitet. Hon arbetar med egen forskning främst inom internationell politik, svensk utrikespolitik och politiska partier. Marie Demker undervisar på både grund- och forskarutbildning. Hon skrev sin avhandling om gaullistpartiet i Frankrike och anlitas ofta för att kommentera eller diskutera fransk politik.

I högskolelagens tredje paragraf sägs att verksamheten vid universitet och högskolor skall bedrivas så att ett nära samband upprätthålls mellan forskning och utbildning, men även att vetenskapens trovärdighet och goda forsknings seder skall värnas. I den nionde paragrafen poängteras att studenterna förutom kunskap skall få med sig en kritisk hållning, förmåga till problemlösning och till att följa med i kunskapsutvecklingen. Är det detta som är högskolemässighet? Om svaret är ja frågar sig vän av ordning vad som skiljer dessa krav från kraven på grundskolan eller gymnasiet. Om svaret är nej återstår att definiera det fenomen som högskolemässighet i så fall är.

Jag menar att högskolelagens paragrafer inte utgör någon särskiljande grund för att definiera högskolemässighet. Ingen lärare på någon nivå har någon annan ambition än att utveckla elevernas/studenternas kritiska hållning, ge dem kunskap om världen och sig själva, lära dem lösa problem och ge dem verktyg till att själva ta till sig nya rön och kunskaper. Ingen lärare ifrågasätter den allmänna vetenskapliga grund som våra kunskaper bygger på eller den forskningsetik som återfinns på alla nivåer från förskola till universitet.

## Vetenskaplighet – en föränderlig diskurs

Begreppet högskolemässighet menar jag har två sidor; en kvantitativ och en kvalitativ. Högskolelagen berör i huvudsak den kvantitativa aspekten medan den kvalitativa – just i dessa paragrafer – lyser med sin frånvaro. Högskolemässighetens kvantitativa sida är att det inom universitet och högskolor läggs mer, och i vissa utbildningar oerhört mycket mer, vikt vid kritisk hållning, vetenskaplig trovärdighet och förmåga att följa kunskapsutvecklingen. Inom högskoleutbildningen återfinns också en kvantitativ förändring av dessa aspekter i så måtto att de blir allra viktigast på forskarutbildningen. På forskarutbildningen är till och med poängen att doktoranden inte bara skall få verktyg för kritik, kunskapsutveckling och vetenskaplig trovärdighet utan själv skall skolas till att bidra till just detta.

Högskolemässighetens kvalitativa sida är istället kravet på vetenskaplighet i såväl pedagogik som ämnessubstans (Bjereld et al 1999). Men vad är då ”vetenskaplighet”? Och hur bidrar ett nytt dunkelt begrepp till att belysa ett annat?

Vetenskaplighet är en kombination av värden, normer och praktik, alltså vad som ofta kallas en diskurs. Denna diskurs är inte oföränderlig. Tvärtom. Dess särprägel är just öppenheten i båda ändar, nya rön kommer in och gamla rön förkastas. Och det är endast genom delaktigheten i denna diskurs som jag menar att undervisning på universitet och högskolor är, och kan vara, vetenskaplig. I en sådan diskurs är sambandet mellan forskning och utbildning självklart, en åtskillnad blir omöjlig att göra då det inte finns någon utbildning utan forskning. Vilka värden, normer och vilken praktik kännetecknar då den diskurs jag kallar vetenskaplighet vid inledningen av 2000-talet?

## Vetenskaplighetens grundvärde

Vetenskapen kännetecknas av sin märkliga bräcklighet. Bräckligheten finns där eftersom kritiken mot resultat kommer så fort dessa redovisas, och bräckligheten finns där då nya sanningar snart bli gamla och ersätts av återigen nya sanningar. Ett grundläggande vetenskapligt kännetecken är därför ett avståndstagande från alla kategoriska uttalanden om den slutliga sanningen eller den fullkomliga kunskapen. Denna egenskap har skapat stora motsättningar mellan religion och vetenskap eftersom den förra just menar sig ha definitiva sanningar. Motsättningen är emellertid vanligen en

chimär, eftersom religion i grund och botten faktiskt inte utger sig för att vara annat än just en tro. Dessutom har vetenskapen den egenskapen att den utförs av människor och därför ligger inom den ofullkomliga människans kunskapsfält. Religion har istället den egenskapen att den uttalar sig om en transcendent verklighet och därför i stor utsträckning ligger utanför vårt mänskliga kunskapsfält. Däremot kommer all fundamentalism genast på kollisionkurs med vetenskapens grundläggande bräcklighet, dess ofullkomlighet och brist på objektiva sanningar. Vetenskapens bräcklighet blir ofta en märklig upplevelse för studenter som i grundskola och gymnasium tagit del av den kunskapsmängd som vi till dags dato ändå har betecknat som tillfälligt sann. Att som student konfronteras med denna nya – bräckliga – kunskapssyn föder ibland motstånd, men oftare fruktbar utveckling.

Om vi menar att bräcklighet eller ofullkomlighet är vetenskaplighetens grundläggande definierande värde, så återstår normer och praktik för att definiera vetenskaplighet. De normer som av de flesta vetenskapsteoretiker anses böra känneteckna vetenskaplig verksamhet är intersubjektivitet, osjälviskhet i forskningsarbetet och en grundläggande kritisk hållning (Gilje och Grimen 1991).

### Vetenskaplighetens normer

Att kunskapen är intersubjektiv innebär att forskningsarbetet inte är organiskt sammanflätat med forskaren själv. Undersökningar och resultat skall kunna reproduceras av någon annan än den forskare som utförde den första undersökningen. I dagens forskarvärld utförs mycket forskningsarbete i forskarlag eller forskargrupper, något som också underlättar intersubjektivitet.

Osjälviskhet i forskningsarbetet innebär att resultat och data ägs gemensamt i forskarvärlden. Tendensen att ta patent på, och göra försäljningssuccéer av, forskningsresultat utmanar denna norm på ett uppenbart sätt. Om det gemensamma tillträdet till såväl resultat som underlaget för forskningen försvinner kommer också mattan att dras undan för intersubjektiviteten. Medvetenhet om detta problem bör vara framträdande i undervisning och forskning för att vi skall tala om högskolemässighet.

En grundläggande kritisk hållning emanerar förstås ur det grundvärde för vetenskapen som bräckligheten utgör. Inom den vetenskapliga diskursen är det interna ifrågasättandet den naturliga reaktionen inför resultat och

teorier. Tydligast kommer det kritiska förhållningssättet till uttryck i det akademiska seminariet eller vid en doktorsdisputation. Men ifrågasättandet måste bygga på den vetenskaplighet det själv bidrar till. Det är med hjälp av vetenskapliga verktyg som ifrågasättande blir fruktbart och leder till förbättringar och landvinningar. Diskussioner om huruvida resultaten faktiskt säger något om de fenomen kring vilka frågorna formulerats och om noggrannheten i tillvägagångssättet är oundgängliga. Att konfrontera en uppsatsförfattare på grundutbildningen med intrikata frågor om hur hon/han kommit fram till sina resultat och om frågorna verkligen utformats på ett adekvat sätt, är uttryck för en annan kunskapssyn än på grund- och gymnasieskolan där resultatens substans vanligen står i fokus. Gymnasieskolan har emellertid även i praktiken börjat att närma sig detta sätt att arbeta, särskilt gäller detta under den sista årskursen av högskoleförberedande program. Ännu är dock en sådan internt kritisk hållning vanligare på papperet än i praktiken.

### Vetenskaplighetens praktik

Hurudan ser då den praktik ut som bygger på dessa värden och normer? Den vetenskapliga praktiken bör utgöra en, i kvalitativ mening, annorlunda praktik än den studiepraktik som bedrivs inom grund- och gymnasieskola. En vetenskaplig praktik är kunskapsbildande, men också kumulativ. En student på universitet och högskola bör mötas av devisen att ”nu är det slut på kunskapskonsumtion, det är dags att delta i kunskapsbildningen”. På grund- och gymnasieskola har studenten förhoppningsvis bidragit till sin egen kunskapsbildning och denna har så att säga skett inom personen. På universitet och högskola bör studenten börja producera genuint ny kunskap, kunskap som kan flyttas in i den gemensamma kunskapsmängd som så småningom når ut i samhället i form av ”resultat” och ”lösningar” på olika problem. Och det är i det kunskapssamtalet som kunskapen också måste värderas – håller den inte måttet i det akademiska samtalet så kan inte dess värde heller anses vara stort. Ett sådant kriterium innebär att aldrig så väl genomförda undersökningar som saknar vetenskapliga problemställningar kommer att värderas lågt. Det vetenskapliga problemet är, menar jag, kärnan i den vetenskapliga praktiken.

Vad är då ett vetenskapligt problem? Ett vetenskapligt problem börjar med en ifrågasatt förförståelse (förvåning) och fortsätter med begreppsli-

görande och formulering av problemet på grundval av denna ifrågasatta förförståelse. Problemet måste vara öppet i meningen att svaret är okänt. När vi frågar oss varför politiska beslutsfattare fattar beslut som strider mot deras väljares intressen, varför länder går i krig trots att de vet att förlusterna i all avseenden blir enorma eller varför inte folkopinionen förmår ändra fattade beslut trots massdemonstrationer, då har vi börjat formulera vetenskapliga problem.

Utan en skarp forskningsfråga, formulerad mot bakgrund av diskurs och teori, har vi inga förutsättningar för målinriktad och stringent diskussion eller undersökning. Och utan sådan kan vi inte tillföra förståelsen av vår värld någonting nytt. Svaren kan dels omvärdera den ursprungliga förförståelsen på ett sådant sätt att vi måste tänka om generellt, dels också peka på behov av nya teoretiska perspektiv eller begreppsdefinitioner.

Ett vetenskapligt problem är således vad vi formulerar, eller skulle kunna formulera, i teoretiska termer som den begreppsliggjorda skillnaden mellan vår förförståelse och verkligheten såsom vi uppfattar den.

### Varför är detta viktigt?

Har det nu någon betydelse hur vi definierar vetenskaplighet (och därmed också högskolemässighet)? Om svaret är ja, för vad? Jag menar att betydelsen av begreppet vetenskaplighet först och främst ligger i att det ger oss en vink om hur vi skulle kunna värdera den undervisning och forskning som bedrivs vid universitet och högskolor. Vetenskaplighet i den mening som ovan skisserats måste vara ett krav för att undervisningen och forskningen skall fylla syftet att inte bara reproducera kunskap utan också generera ny kunskap. En sådan värderingshjälp är viktigt i ett samhälle där högskoleutbildning skall göras tillgänglig för åtminstone hälften av varje årskull ungdomar, förutom alla dem som i återkommande utbildning förnyar och utvecklar sina kunskaper.

Eftersom ett vetenskapligt synsätt kräver att kunskapen genereras ur vetenskapens egen förvåning kommer t.ex. kommersiella intressen att ha svårare att plantera sina egna problem inom den vetenskapliga kunskapens ramar. Inom samhällsvetenskapen är detta ett stort problem eftersom många intressenter vill ha vetenskaplig legitimitet för sin ideologi eller sin policy.

Betydelsen av vetenskaplighet, eller högskolemässighet, har också effekter på oss själva. Vetenskaplig kunskap kan vara ett skydd mot godtycke



och maktmissbruk. Vetenskaplig kunskap bygger, liksom det demokratiska styrelseskicket, på tvivel och insikten om det närvarandes ofullkomlighet.

Min argumentation för att högskolemässighetens kvalitativa sida är dess särprägel, att den inbegriper vissa värden, normer och praktik, innebär rimligen att forskarutbildning och grundutbildning vid vetenskapliga läroanstalter bör inriktas på att förmedla ett vetenskapligt paradigms till var och en av individerna i högre utbildning. Ett sådant paradigms – eller föreställningsmönster – bör inbegripa ståndpunkter och föreställningar om kunskapens upphov, värden, normer, praktik och användning (Thörnebohm 1987). Varje enskild student/lärare/forskare måste konfronteras med dessa frågor och ha intagit en hållning till dem. Paradigmet bör också innebära ett moraliskt förhållningssätt till vetenskapen – en sorts intellektuell dygd – som kollektivet förmedlar, förändrar och omfattar i ett ständigt pågående samtal.

De pedagogiska konsekvenserna av att ansluta sig till en sådan syn på högskolemässighet blir således att all högre utbildning också bör vara en tid för utveckling av självinsikt, personlig mognad och intellektuella dygder. De samhälleliga konsekvenserna av att ansluta sig till en sådan syn på högskolemässighet blir insikten om att våra sanningar är tillfälliga och vårt agerande därför måste grundas snarare på uppslutningen kring dem, än på sanningarnas absoluta värde. Demokratisk insyn och styrning i högskolan blir en naturlig följd av en sådan kunskapsyn.

### Ifrågasättande och kritik

Ett grundläggande ifrågasättande av min argumentation om vetenskaplighet skulle kunna göras utifrån en uppfattningen att vetenskap inte har andra grunder än annan produktion i samhället. *Kunskapsociologin* skulle då hävda att mina utgångspunkter är idealistiska och inte tar hänsyn till att vetenskapen bedrivs under samma samhällsvillkor i en marknadsekonomi som annan reproduktion och produktion. Högre utbildning och forskning skall stå i samhällets tjänst och samhällsrelevansen hos problemet borde vara avgörande för kunskapens värde. Min invändning är att i sådana fall får vi ett teknokratiskt samhälle där experterna ersätter de valda representanterna som makthavare. Då lämnar vi demokratin bakom oss.

En annan kritik kan levereras utifrån ett *kunskapsobjektivistiskt* håll. Om mina utgångspunkter är riktiga så är sanningen aldrig helt objektiv och

absolut. Kritiken skulle hävda att med mina utgångspunkter blir vetenskapen ett partsintresse bland andra som får argumentera för sin rätt i varje enskilt fall. På så sätt har jag dragit undan mattan för mig själv. Filosofen Thomas Nagel för i sin bok "The Last Word" fram en position till försvar för förnuftets objektiva potential, där han varnar för tendensen att "reduce the objective pretensions of reason" (förringa förnuftets objektiva anspråk). Nagel menar att om vi reducerar förnuftet till detsamma som dess ursprung, nämligen människan själv, så fråntar vi oss möjligheten till någon form av intersubjektivitet. Nagel skulle möjligen mena att mitt fokus leder bort från objektivitetssträvandena, men jag menar snarare att min betoning av vetenskapens universella giltighet väl överensstämmer med Nagels betoning av förnuftets räckvidd. Jag tror alltså att min diskussion om vetenskaplighet har ambitionen att nå en (principiellt) universell förståelse, på samma sätt som Nagel hänvisar till det (principiellt) universella förnuftet.

Ett tredje kritikperspektiv kommer från *den subjektivistiska filosofitraditionen*. Kritiken mot s.k. objektiv kunskap har varit som allra starkast i den franska filosofitraditionen. Tanken att det skulle vara värt mödan att ens sträva efter objektivitet framstår för flera franska tongivande filosofer som självbedrägeri. Maurice Merleau-Ponty är den som allra tydligast betonat subjektiviteten genom att poängtera kunskapens kroppslighet. Vi "är" vår kropp, menar han och betonar att tanken inte kan skiljas från kroppen. Vår erfarenhet präglas således helt av sin bindning i tid och rum till vår egen kropp. Eftersom kroppen, med sitt förnuft, är både ett "ting" och ett "medvetande", enligt Merleau-Ponty, kommer den kunskap vi erhåller genom förnuftet att vara helt bundet till det egna jaget. Sociologen Pierre Bourdieu har i samma tradition hävdats att all kunskap har en materiell grund i den specifika situationen och vetenskapen kan därför inte nå utanför den materiella situation som råder i det specifika fallet. Vår kunskap om verkligheten är enligt Bourdieu ingenting annat än vår upplevelse av verkligheten själv. Någon grund för generella slutsatser i tid och rum kan en sådan kunskap aldrig vara, utan endast svar på empiriska frågor om vad, hur och när. Jag tror att diskussionen om sanningars bräcklighet och vetenskapens förankring i den mänskliga erfarenheten kan modifiera den strikta vetenskapssyn som är måltavlan för både Merleau-Pontys och Bourdieus kritik. Såsom varande mänskliga varelser har vi, utan att motsäga Merleau-Ponty och Bourdieu, gemensamma erfarenheter som vi kan bygga kunskapen på. Vetenskapen har också kunnat bidra med generell kunskap i olika

typer av situationer, något som blir svårbegripligt om vi på allvar, och fullt ut, omfattar den subjektivistiska kritiken.

*I min syn på vetenskaplighet ansluter jag mig närmast till den amerikanska pragmatismens, och Charles Sanders Peirces, tankar om vetenskapens bräckliga grund och den ständiga trial-and-error-process som utgör vetenskapens praktik (Stewart 1997).*

### Högskolemässighet?

Har vi då sagt något specifikt om högskolemässighet? Ja, min uppfattning är att högskolemässighet har såväl en kvantitativ sida som en kvalitativ sida. Den kvantitativa sidan täcks väl av högskolelagens texter om kritiskt förhållningssätt, förmåga att följa kunskapsutveckling och vetenskaplig trovärdighet. Men den kvalitativa sidan innehåller värden, normer och praktik som inte fullt ut är, eller kanske ens kan, kodifieras i en lagtext. En utbildning som är högskolemässig bör därför uppfylla både kravet på mer av kritik, förmåga att följa kunskapsutvecklingen och vetenskaplig trovärdighet. Men framför allt bör den kvalitativa sidan av högskolemässighet, som innefattar värdet bräcklighet, normerna om intersubjektivitet, osjälviskhet och internt ifrågasättande samt den vetenskapliga praktiken med problemformulering, känneteckna en högskolemässig utbildning. Inte alla högskole- eller universitetsutbildningar kännetecknas idag av en sådan högskolemässighet, och inte alla gymnasieutbildningar saknar den, men den måste vara det mål vilket alla utbildningar som i framtiden vill kalla sig högskolemässiga bör uppnå.

## Referenser

Bjereld, Ulf, Demker, Marie och Hinnfors, Jonas (1999) *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*, Studentlitteratur, Lund.

Bourdieu, Pierre (2000) *Pascalian Meditations*, Polity Press, Cambridge.

Gilje, Nils och Grimen, Harald (1991) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. En kort införelse i samfunnsfagernes vitenskapsfilosofi*, Ariadne, Bergen.

Merleau-Ponty, Maurice (1997/1945) *Kroppens fenomenologi*, Daidalos, Göteborg.

Nagel, Thomas (1997) *The last word*, Oxford university press, Oxford.

Stewart, Arthur Franklin (1997) *Elements of knowledge. Pragmatism, logic and inquiry*, Vanderbilt University Press, Nashville and London.

Törnebohm, Håkan (1987) *Program för studier av paradigm*, Institutionen för vetenskapsteori, rapport nr 151, Göteborgs universitet.



# Högskolan – utmanare och utmanad när samhället förändras

*Eskil Franck*

Av Eskil Franck

Eskil Franck är rektor på Lärarhögskolan i Stockholm sedan 1997. Hans vetenskapliga skolning ligger inom teologins område. Han arbetade 1978–90 som forskare och lärare vid Uppsala universitet. 1990–97 växlade han över till den tillämpade teologins område som rektor för prästutbildningen i Uppsala.

”Har du några belegg för att en disputerad lärare är bättre än en som inte disputerat?” Jag fick den frågan av en lärare vid vår högskola i samband med att jag uttryckt att vi kraftigt måste sträva efter att få fler disputerade lärare. Det ska erkännas att jag blev ställd av att få just den frågan – på en högskola! Samtidigt belyser den problemställningen vad som ger undervisningen vid en högskola dess identitet och särdrag, vad som gör den *högskolemässig*.

## Högskolans särart

För 50 år sedan var denna frågeställning nog okänd på universitet och högskolor. Professorer, docenter och licentiater på väg mot doktorsgraden gick från sina forskarbord upp i föreläsningspulpeten eller in i seminarierummet och delgav studenterna sina egna och andras forskningsresultat. Kopplingen till forskningsfronten var eller förväntades i alla fall vara uppenbar. Att denna undervisning inte alltid uppfyllde rimliga pedagogiska krav är en annan sak. Liten uppmärksamhet ägnades åt användningen och tillämpningen av den kunskap studenterna fick. Yrkesutbildningarna hade ännu inte på all-

var gjort sitt inträde på högskoleområdet. Visserligen fanns sedan länge utbildningarna till läkare, veterinär, civilingenjör och en del andra, men de fria studierna dominerade och i den mån de skulle resultera i en yrkesutbildning så hängdes den på slutet som för t.ex. gymnasielärare och präster.

Högskolesystemet fungerade som en mycket mer avgränsad storhet än idag. Mot det kan man visserligen ställa det faktum att gymnasierna i en helt annan utsträckning än nu hade tillgång till hög vetenskaplig kompetens i form av lektorer som disputerat och skaffat sig docentkompetens men inte fått möjlighet att fortsätta vid akademien. Många kan vittna om betydelsen av deras verksamhet på orter utan närmare kontakt med något universitet eller högskola. Men högskolor och universitet har idag ändå på ett helt annat sätt kommit att bli en integrerad del av utbildningen som helhet i vårt land. Den utvecklingen har minst tre orsaker:

- Högskolor och universitet har blivit betydligt fler och tillåtits växa till en helt annan storlek än tidigare. Framför allt har antalet studenter vuxit lavinartat. Att studera vid en högskola har därför tappat sin exklusivetsprägel. Det alldeles särskilda med högskolan blir då svårare att ange.
- Yrkesutbildningarna har på allvar tagits in i högskolorna och deras professionsområden har gjorts till egna kunskapsområden och blivit föremål för teoretisk analys och forskning. Journalist-, socionom-, sjuksköterske- och lärarutbildningarna är några exempel på den utvecklingen. Förberedelse för professionsutövandet har därför på ett tydligare sätt blivit en del av högskolans ansvarsområde. Hur man gör och varför man gör så inom ett visst yrkesområde har på bredden blivit legitima frågor inom akademien.
- Det livslånga lärandet har satt in högskoleutbildningen i en process där förskolan är starten och där efterutbildning, fortbildning, vidareutbildning och kvalificerade interna företagsutbildningar är självklara inslag. För att nu inte nämna alla former av utbildning inom fritidssektorn. Vad som då ger högskolan dess särskilda prägel är svårare att ange. För nog vill vi att även andra utbildningsformer och utbildningsarenor ska vila på ”vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”, det som anges som högskolans signum i högskoleförordningen.

## Inte exklusivitet utan förebildlighet

Det förefaller därför inte riktigt att söka högskolans särmärke och särskilda uppdrag i något den ska vara ensam om. Det är inte i exklusiviteten de ligger. Istället tycks samhällsutvecklingen spela högskolan i händerna så att den kan agera som *föregångsinstitution*. Högskolans förhållningssätt och arbetsmetoder ska tjäna som förebild och inspirationskälla för andra utbildningsformer i samhället. Det s.k. kunskapssamhället med en ständigt växande informationsmassa att bearbeta och med krav på den enskilde medarbetarens självständighet, förändringsberedskap och ansvarstagande, allt detta återspeglar mer och mer akademins grundläggande kännetecken: det nyfikna informationssökandet, den kritiska analysen, sökandet efter förklaringar, nya perspektiv och helheter, konstruerandet av synteser. Man skulle också kunna formulera det så: problematisera befintlig information och kunskap på ett område, ta fram ny kunskap och låta denna kunskap komma det relevanta området och därmed hela samhället till godo.

Det delvis nya och kontroversiella i detta är betoningen av nyttoaspekten. När högskolan på ett tydligare sätt är en del av samhällspulsen blir också förväntningarna på nyttan av högskolans verksamhet större, både vad gäller undervisningen och forskningen. Det kontroversiella är att detta uppfattas nagga i kanten forskningens urgamla drivkraft att söka svar på frågor som inte alltid är betingade av praktiska behov utan av allmän nyfikenhet och lite mer högtidligt uttryckt sanningssökande. Jag tror det är utvecklande för högskolan att tvingas tänka mer på samhällsnyttan i den samlade verksamheten, samtidigt som det är nödvändigt för samhället att inte bli enögt kortsiktigt utan uppmuntra spanandet in i det okända även om det inte leder till användbara resultat – just nu. En instrumentell syn på kunskapssökande får inte ställas i motsats till en mer förutsättningslös. De rymms båda inom högskolans verksamhetsfält.

## Teori och praktik i växelverkan

När nu staketet kring högskolan blivit lägre eller försvunnit har frågan om förhållandet mellan teori och praktik tydligare kommit i fokus. Tidigare var teorin akademins särskilda territorium. Praktiken hörde till andra utbildningsanordnare och samhällsinstitutioner. Studenterna skulle praktisera vad de inom högskolan lärt sig i teorin. I det synsättet ligger också – uttalat eller



outtalat – en hierarkisk värdering. Teorin står högre än praktiken. Att det teoretiska betraktandet i själva verket i någon mening alltid haft praktiken som nödvändig utgångspunkt och objekt sades inte mycket om. I alla hän- delser var betraktaren viktigare än det betraktade.

När nu många yrkesutbildningar helt blivit en del av högskolans upp- drag har bilden förändrats. Praktiken intar en annan och mer framträdande roll på minst två sätt:

Dels blir det mer tydligt att en yrkesprofessions verksamhetsområde be- handlas som ett kunskaps- och forskningsområde. Den teoretiska reflexio- nen får på det viset ett mer konkret fokus. Redan därigenom tillgodoses också nyttoaspekten på ett tydligare sätt. Forskningens *frågor* uppfattas som mer relevanta för själva verksamheten, och därigenom tror jag arbetet fram mot svar får större frihet. Relevansen i frågorna inger förtroende inför re- sultaten och processen dit.

Dels blir intresset för den konkreta användningen av kunskaperna större. Det är i en yrkesverksamhet kunskaperna ska användas. Fältet och högsko- lan knyts på det sättet närmare varandra, och förhållandet teori–praktik utvecklas mot en växelverkan där båda delar betingar varandra. Värde- hierarkin suddas ut och studenterna får en mer meningsfylld utbildning. Läkarutbildningen med sin blandning av teoretiska och kliniska studier kan i många avseenden tjäna som en beprövad förebild.

För lärarutbildningens del skulle jag gärna se att några skolor, förskolor och fritidshem knöts till en lärarutbildningsinstitution på det viset att lä- rarutbildningen fick ansvar för deras verksamhet. Professorer i exempelvis didaktik eller pedagogiskt arbete kunde fungera som verksamhetsledare och därmed garantera både inflödet av forskningsrönen in i verksamheten och frågeställningar från verksamheten in i forskningsarbetet. Lärarna i lärarut- bildningen skulle få en direkt och naturlig tillämpningsarena, medan lä- rarna i skolan skulle få forskningsanknytning till sin dagliga gärning. Jäm- förelsen med ett universitetssjukhus ligger nära tillhands. Tanken är må- hända utopisk men bidrar i alla fall till att undanröja den oriktiga upp- splittring mellan teori och praktik som fortfarande delvis råder.

Ett steg i denna riktning är övergången från ”praktik” till ”verksamhets- förlagd utbildning” i den nya lärarutbildningen. Den mer exakta gestalt- ningen av denna utbildning kommer att utvecklas efterhand. Klart är emel- lertid att den ska bidra till att göra lärarutbildningen både *mer teoretisk* och *mer praktisk*. Teoretisk i meningen analyserande utifrån den faktiska skol-

verkligheten. Praktisk i bemärkelsen att den ska påverkas av och påverka det sammanhang där den kommande yrkesverksamheten ska bedrivas.

### Beprövad erfarenhet inte detsamma som erfarenhet

I detta sammanhang kommer också erfarenhetens roll in. Tidigare var det vetenskapliga betraktandet av ett forskningsföremål nog för legitimiteten i det som blev forskningens resultat. Att forskaren själv skulle ha erfarenhet av den verksamhet eller det område hon/han beforskade uppfattades inte alls nödvändigt, kanske inte ens önskvärt. Men i och med att sådana begrepp som den ”reflekterande praktikern” förts fram både inom yrkeslivet och högskolan har också erfarenhetens roll i sammanhanget givits större vikt.

Inom lärarutbildningen uppfattas erfarenhet från fältet av många som en viktig för att inte säga nödvändig förutsättning för att kunna ge studenterna en god yrkesutbildning. Denna erfarenhet har därför också i viss mån på ett olyckligt sätt (förmodligen i identitetsskapande syfte) kommit att ställas *mot* den vetenskapliga kompetensen. I varje fall ses den av en del som en fullt tillräcklig *alternativ* kompetensbas särskilt som högskoleförordningen anger den ”beprövade erfarenheten” vid sidan om den vetenskapliga grunden som högskoleverksamhetens bas. Frågan är känslig för många lärare inom professionsutbildningarna, som inte disputerat och som känner sin läraridentitet och kompetens ifrågasatt med ett som de upplever ensidigt gynnande av den vetenskapliga kompetensen. Frågan är viktig att försöka reda ut också av det skälet att någon definition av begreppet ”beprövad erfarenhet” inte givits av statsmakterna varken i högskoleförordningen eller förarbetena till propositionen.

När jag försöker förstå begreppet är en viktig utgångspunkt att ”beprövad” erfarenhet inte är detsamma som erfarenhet. Beprövad erfarenhet är något mer än erfarenhet, annars vore ordet beprövad överflödigt. Det första steget från erfarenhet till beprövad sådan är att den övergår från att vara den enskildes egendom till att delas av fler. Den beprövade erfarenheten tillhör en gemenskap av sådana med likartade erfarenheter, arbetsuppgifter och kompetens. Utifrån denna förutsättning ser jag minst tre kriterier som bör uppfyllas för att göra begreppet beprövad erfarenhet adekvat i ett högskolesammanhang:

- Erfarenheten ska vara *kommunicerad*, helst dokumenterad. Det gör också att begreppet ”tyst kunskap” blir vanskligt att med automatik definiera som likställt med beprövad erfarenhet. Tyst kunskap är per definition inte kommunicerad men kan liksom erfarenhet däremot utvecklas till beprövad erfarenhet. Jag tror det säger sig självt i vårt utbildningssammanhang där uppgiften ju är att kommunicera till studenterna det lärarna själva bär med sig.
- Erfarenheten ska vara *kritiskt granskad* utifrån kriterier som är relevanta för det aktuella yrkesområdet. Former och metoder för denna process varierar naturligtvis.
- Erfarenheten ska vara *värderad* utifrån samhälleliga, yrkesrelaterade, etiska och andra värderingsnormer. All erfarenhet är inte god erfarenhet. Somlig erfarenhet måste avvisas därför att den får olämpliga eller oacceptabla konsekvenser. Den beprövade erfarenheten har därmed också ett normativt element i sig, något som högskolan i allmänhet värjer sig mot. För lärarutbildningen t. ex. är dock normativa inslag till och med inskrivna i examensmålen.

Själva förhållningssättet för att få fram beprövad erfarenhet är detsamma som för vetenskapliga resultat: den kritiska prövningen av dokumenterat material. Som jag förstår det är också basen densamma: den verklighet vi på olika sätt och i olika sammanhang verkar i och betraktar. Skillnaden är att den beprövade erfarenhetens verklighet är en (yrkes)verksamhet medan vetenskapen lite mer distanserat kan betrakta saker och ting utan att själv ha varit aktivt delaktiga i dem. Ser man det så kompletterar vetenskapen och den beprövade erfarenheten varandra väl när det gäller att tillgodose berättigade krav på allsidighet och kvalitet i en *akademisk professionsutbildning*.

### Ojämn kamp mot anslagsfördelningen

Formen för dokumentation av den beprövade erfarenheten kan naturligtvis vara en doktorsavhandling. Den bör dock också kunna vara av annat slag som bättre passar det område erfarenheten avser och den person som gör anspråk på sådan erfarenhet. Högskoleförordningens utrymme att göra också adjunkt som inte disputerat till lektor utifrån alternativa bedömningsgrunder uppfattar jag åtminstone delvis svara mot ett sådant synsätt. Det

ska inte vara en lättare väg att bli universitetslektor utan en *annorlunda*. Använd med samma stränga krav som övriga befordringsärenden tror jag denna ordning kan berika inte minst professionsutbildningarna och markera att nu är "fältet" på allvar inne i akademien, inte som belastning utan som tillgång. Det hindrar inte att professionsutbildningarnas utmaning överlag idag är att stärka den vetenskapliga basen för verksamheten. Med exempelvis endast 20 procent av lärarna disputerade är den basen långt ifrån tillräcklig. Målet på så kort sikt som möjligt måste vara att nå upp till minst 50 procent för att i det läget ta en förutsättningslös diskussion om balansen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet som kompetensbas för en akademisk professionsutbildning. Här kämpar många professionsutbildningar dock en ojämn kamp mot anslagsfördelningen till dem. Det lärosäte – en specialhögskola för lärarutbildning – jag arbetar vid får knappt 5 procent av sin statsfinansierade budget som forskningsmedel och 95 procent som grundutbildningsanslag. Ambitionen att stärka den vetenskapliga basen, särskilt i form av disputerade lärare med egen forskningsverksamhet, blir mycket svår att förverkliga. För den som är ansvarig för verksamheten blir detta ett stort dilemma. Det handlar om att driva en nödvändig – och av statsmakterna anbefalld! – utveckling på ett medvetet sätt och samtidigt veta att det inte finns nödvändiga resurser för att lyckas med det. Det kan gälla förväntan om att lärare på högskolan ska genomgå forskarutbildning utan att på ett rimligt sätt kunna bidra till denna deras kompetensutveckling. Och när de väl disputerat finns det mycket små möjligheter att låta dem forska som del i tjänsten. Ur rekryteringssynpunkt är det svårt att locka sökande när forskningsmöjligheterna är minst sagt begränsade. Möjligheterna att vara med och konkurrera om externa forskningsanslag är också avgjort svårare eftersom den basforskning som är nödvändig för kvalitativ konkurrenskraftiga ansökningar är så smal. Sammantaget skapas i detta sammanhang lätt en brist på trovärdighet kring den vetenskapliga utvecklingsstrategi högskolan arbetar med.

### Viktiga kriterier

Frågan om innebörden i begreppet högskolemässighet är inte bara intressant som intellektuell övning. Den speglas i högsta grad i de utvärderingar och granskningar av olika slag som högskolan genomgår. För att jämförelser ska kunna göras på ett begripligt och accepterat sätt måste därför krite-

rier i bedömningsarbetet kunna anges. Utifrån det jag skrivit vill jag avslutningsvis ge några exempel på sådana kriterier som jag bedömer viktiga.

- Graden av forskning och forskningsinflytande på högskolan. Här bör också resonemang kring anslagsproportionerna forskning–grundutbildning kunna föras. Granskningarna kan på det viset tydliggöra att förutsättningarna att leva upp till högskolelagens och högskoleförordningens krav – lika för alla – är fundamentalt olika. Slutsatserna av denna dokumenterade insikt kan då på ett tydligare sätt bli föremål för öppen diskussion.
- Kopplingen mellan forskningsverksamhet och undervisning ska vara tydlig. Professorernas medverkan i grundutbildningen är exempelvis en faktor som kan mätas och vägas in under denna punkt.
- För särskilt de akademiska yrkesutbildningarna blir frågan om högskolans verksamhet – både forskning och undervisning – i förhållande till fältet viktig. Hur väl genomarbetad är frågan om teorin i förhållande till praktiken? Praktiken som något som ”hängs på” teorin? Eller en medveten strävan att låta båda perspektiven ömsesidigt befrukta varandra till gagn för studenterna, forskningen och utvecklingen av fältets verksamhet? Hjälp för granskningen av ”tredje uppgiften” kan också mycket väl hämtas från belysningen av dessa frågor.
- På vilket sätt hanteras och utvecklas den ”beprövade erfarenheten” som en av grunderna för högskolans verksamhet? Finns en medveten rekryteringsstrategi i detta hänseende, t. ex. genom att knyta adjungerade lektorer och adjunkter till högskolan? Hur arbetar högskolan med dokumentationsformerna av den beprövade erfarenheten? Och hur agerar högskolan kring möjligheten att befordra adjunkter till lektorer på grund av beprövad erfarenhet?

Många fler kriterier är naturligtvis både möjliga och nödvändiga. Det viktiga just nu är att resonemangen kring högskolemässigheten blir så konkreta att de på ett tydligt sätt bidrar till att skapa klarhet om högskolans roll och uppdrag i dagens samhälle. Denna klarhet behövs för sektorns eget självförtroende och inre utvecklingsarbete. Den behövs också för att skapa respekt och rättmätig förväntan från samhällets sida. Att högskolan spelar en central roll i samhället är idag en ganska väl etablerad insikt. Det återstår dock en del arbete på att också klargöra *hur*.

# Teori och praktik – hur skapas ett möte mellan olika kunskapsformer?

Ingela Josefson

Av Ingela Josefson

Ingela Josefson är professor i arbetslivskunskap och prorektor vid Södertörns högskola samt professor II i praktisk kunskap vid högskolan i Bodö, Norge. Hennes forskningsområde är Arbetslivets kunskapsmässiga och kulturella förändringar. Hon har också gjort många studier om yrkeskunnande i olika yrkesgrupper.

Enligt den högskolelag som trädde i kraft 1993 skall all högskoleutbildning vila på vetenskaplig/konstnärlig grund och beprövad erfarenhet. Det innebär synbarligen ett radikalt nytt tänkande i högskolevärlden, där vetenskapen har betraktats som den centrala kunskapsformen. Hur förhåller sig högskolan till det ena nytillskottet i lagen – det man kallar beprövad erfarenhet?

När all postgymnasial utbildning har förlagts till högskolan och tidigare yrkesutbildningar har fått sin hemvist där, aktualiseras frågan om innebörden i högskolemässighet. Utbildningen till ett yrke handlar om att skapa ett möte mellan olika kunskapsformer – mellan praktik och teori. Kraven på högskolan har därmed ökat.

Det blir viktigt att överväga innebörden i beprövad erfarenhet. Det uttalade politiska målet är att 50 procent av alla ungdomar som lämnar gymnasieskolan skall gå vidare till högre utbildning. För närvarande pågår en utredning om kortare yrkesutbildningar inom högskolan och kravet på livslångt lärande kommer att innebära att nya grupper av studenter söker tillträde till högre utbildning. Många av dem har erfarenhet av yrkesarbete

men är ovana vid högre studier. Detta gör det än mer angeläget att överväga hur högskolan kan bidra till utvecklingen inte bara av den vetenskapliga kunskapen utan också av erfarenhetskunskapen.

Det är Högskoleverkets uppgift att i sina utvärderingar göra en bedömning inte bara av utbildningarnas vetenskapliga kvalitet utan också av hur högskolan förmår att bidra till utvecklingen av erfarenhetskunskapen. Hur närmar sig då Högskoleverkets utvärderingsgrupper denna uppgift? En genomgång visar att högskolemässigheten främst bedöms utifrån lärarnas formella meriter (doktorsexamen) och deras aktiva del i forskningen. Den vetenskapliga kunskapen hos lärarna tycks därmed bli avgörande för vad som ses som högskolemässighet.

### Beprövad erfarenhet

Jag vill främst uppehålla mig vid en diskussion kring beprövad erfarenhet. Det är denna kunskapsform som skapar störst problem i den akademiska värld som av hävd till största delen kretsar kring vetenskaplig kunskap. Uttrycket beprövad erfarenhet tycks ha kommit in i högskolelagen utan att det funnits en insikt om att det här rör sig om en kunskap som måste bedömas utifrån sina specifika premisser.

Högskolereformen 1977 ledde till att tidigare praktiskt inriktade utbildningar fördes över till högskolan. Då blev t.ex sjuksköterske- och förskolläro- utbildningar förlagda till högskolan. Den stora vinsten var troligen att utbildningarna tillfördes viktig vetenskaplig kunskap – problemen blev att den akademiska traditionen då som nu har problem med att förhålla sig till andra kunskapsformer än den akademiska. De teoretiska delarna av utbildningen utökades på den beprövade erfarenhetens bekostnad. Det har visat sig svårt att finna ett möte mellan praktik och teori, vilket inte är förvånande i en traditionell akademisk miljö.

### Faror i akademisering

Under några år i slutet av 1980-talet hade jag möjligheten att studera denna utveckling just inom sjuksköterskeutbildningen. Jag tyckte mig se att det skapades ett avstånd mellan den akademiska världens föreställning om vilken kunskap som är central i sjuksköterskeutbildningen och den praktiska vårdens behov av kunniga sjuksköterskor. Det var farorna med akademise-

ringen av utbildningen som jag var upptagen av. I efterhand inser jag att det var den beprövade erfarenheten som jag försökte rikta uppmärksamheten emot – den löpte stor risk att försvinna i en kunskapstradition som var inriktad mot vetenskaplig kunskap.

Vad avser vi då med beprövad erfarenhet och hur kan vi möta kravet på att utveckla den i högskoleutbildningen? Låt mig diskutera detta med utgångspunkt i ett exempel. Min arbetsplats är Södertörns högskola där jag är verksam som professor i arbetslivskunskap inom det nyinrättade Centrum för praktisk kunskap. Inriktningen på arbetslivsforskning innebär att de forskare/lärare som är knutna till centrumbildningen utvecklar en hel del uppdragsutbildningar för yrkesverksamma grupper.

Våren 1998 frågade Huddinge sjukhus Södertörns högskola om de kunde inrätta en högskoleutbildning för sjukhusets undersköterskor. Önskemålet gällde en uppdragsutbildning för redan yrkesverksamma undersköterskor som genom en sådan utbildning skulle kunna verka som handledare för nyanställd personal. Det rör sig om en grupp människor med mångsidig praktisk erfarenhet men begränsad formell utbildning.

### Vårdfilosofi och moral

Vilken inriktning skulle denna nya högskoleutbildning ha? För att kunna möta gruppens kunskapsbehov inleddes en förstudie med ett tiotal undersköterskor från sjukhuset. Utgångspunkten var frågorna: Vilka behov av kunskapsutveckling finns inom yrkeskåren? När ställs yrkeskunnandet på hårda prov? Efter ett tiotal möten som pågick under ett halvt års tid blev det tydligt att de existentiella frågorna i arbetet var de frågor som undersköterskorna återkom till. Den första tiopoängskursen som startade höstterminen 1999 fick därför namnet *Vårdfilosofi och moral*. Tjugo undersköterskor studerade under en termin på halvfart. De fick möjlighet att delta i kursen på arbetstid under tio tillfällen förlagda till en hel undervisningsdag var fjortonde dag.

### Utbildningen utgår från praktiken

Utgångspunkten vid utvecklingen av utbildningen var att vi mötte en grupp studenter med i de flesta fall mångårig praktisk erfarenhet men kort formell utbildning. En del av studenterna, födda på 1940-talet, har sjuårig



folkskola som utbildningsbakgrund. Avsikten var att utbildningen skulle utgå från deras praktiska kunskap.

Kursen började med att vi bad studenterna att ge exempel på problem eller dilemman i arbetet. Det är dessa skriftliga berättelser som bildar grunden för utbildningen.

Jag vill återge ett stycke ur en av berättelserna:

*Pelle håller på att dö. Det har han gjort några dagar nu. Hans mamma sitter bredvid sängen och gråter. Nu är det bara fråga om några timmar som Pelle har kvar. Han har hittills haft en mycket svår dödskamp och ligger som en sprättbåge i sängen. Han har smärtor och står på både smärtstillande och kramplösande medel, men de har inte tillräcklig effekt.*

*Jag känner mig maktlös och ledsen. Ledsen över att Pelles bortgång är så svår. Ingen borde lida så, men det gör extra ont att se just Pelle ha det så här.*

*Pelles mamma har just skällt ut mig efter noter. Hon kan inte förstå varför vi inte gör någonting för att hjälpa hennes son. Hon vet inte att vi gör – och har gjort – allt som står i mänsklig makt att göra för honom. Det är fjärde dagen hon är här. Pelle bad oss ringa efter henne när han kände att slutet närmade sig. Det blev en svår chock för henne. Hon visste inte att Pelle är sjuk och plötsligt ligger han för döden. Hon vet fortfarande inte varför han dör ifrån henne. Han har förbjudit oss att berätta vad det är fel på honom.*

Berättelsen om den unge aidsjuka patienten Pelle handlar om ett dilemma som undersköterskan Astrid König har mött i sitt arbete. Pelles föräldrar kom från en liten ort på landsbygden och hade, menade sonen, inga förutsättningar att förstå att han var homosexuell och hade drabbats av aids. Alltså tvingades Astrid ljuga.

Gemensamt reflekterade studenterna över de olika sidor som ryms i konflikten. Hade Astrid kunnat handla på ett annat sätt? Varför gjorde hon som hon gjorde? Detta kritiskt reflekterande arbete kräver mycket tid och arbete. Studenterna har relativt lätt för att argumentera för sitt eget handlande, men har betydligt svårare för att sätta sig in i den motsatta sidans bevekelsegrunder. I Astrids fall var detta inte så svårt – mammans reaktion kunde alla förstå. I stället gav berättelsen upphov till en lång diskussion om

lögnens roll i vården. Kurskamraterna bidrog med en lång rad nya berättelser som ytterligare komplicerade bilden av lögnens villkor i vårdarbetet.

Det är på detta stadium i utbildningen som den kunskapsteoretiska litteraturen i kursplanen börjar få liv för studenterna. Astrid utvecklar i sin berättelse de etiska och moraliska aspekterna på sitt dilemma.

*Pelle hade en klar bild av sina föräldrars religiositet och deras moraliska uppfattning. Enligt deras sätt att se skulle aids vara ett passande straff för ett otuktigt liv i homosexualitet. De kunde inte se annat än att denna sjukdom var Guds svärd som svepte över jorden och städade bort otuktiga brukare och ogudaktiga hedningar. Att han inte orkade utsätta sig för den hårda domen var begripligt.*

*Om vi i stället riktar uppmärksamheten mot vårdens etik kan vi fråga oss vad det egentligen är vi arbetar efter, vilken etisk utgångspunkt vi har. Det vanligaste svaret på den frågan är att vi skall behandla patienterna på det sätt vi själva vill bli behandlade. Att utgå från denna gyllene regel kan verka enkelt, innan vi börjar fundera över vad en sådan pliktetik innebär i praktiken. Det betyder inte att jag bokstavligen skall behandla människor på samma sätt som jag skulle önska mig själv. Tvärtom komplicerar en sådan regel bara situationen, eftersom den innebär att jag måste försöka förstå hur varje enskild patient helst vill bli bemött, för att jag sedan skall kunna möta det specifika behovet hos just den personen på det sätt han eller hon önskar. För Pelle var den absolut viktigaste synpunkten att föräldrarna skulle hållas utanför hans diagnos. Men vad blev då konsekvensen av ett sådant handlande?*

Astrid går vidare med att reflektera över konsekvensen av olika etiska principer i detta specifika exempel, patienten Pelle. På så sätt är utbildningen uppbyggd. Vi börjar med den skrivna berättelsen, sedan följer den kritiska reflektionen kring berättelsen och slutligen speglas berättelsen med hjälp av den teoretiska litteratur som ingår i kursen. Examinationen efter en termins studier består av en uppsats som innehåller dessa tre steg. Studenterna visar sin förtrogenhet med kurslitteraturen genom att använda den för att ge perspektiv på sina egna berättelser. De är ombedda att väva in den teoretiska litteraturen i sitt eget språk och att så mycket som möjligt undvika att citera direkt ur böckerna. Det är ett viktigt led i utbildningen att studenterna i sin egen begreppsvärld införlivar de tankar som litteraturen

bidrar med. Kursen genomförs nu för tredje gången och har en fortsättning; tiopoängskursen *Kulturella perspektiv på vårdarbete*.

### En brygga mellan kunskapsformer

Den utbildning som beskrivits ovan strävar efter att finna en brygga mellan de olika kunskapsformerna praktik och teori. Hur kan den bidra till utvecklingen inte bara av vetenskapliga kunskaper utan också av erfarenhetskunskapen? Studenterna bär med sig mångårig yrkeserfarenhet in i utbildningen men för den skull behöver den inte vara beprövad. Det är den kritiska reflektionen kring erfarenheten som är en förutsättning för att den skall kunna bli beprövad. Det kan den bli med högskolans hjälp. Vetenskapliga och konstnärliga kunskaper bidrar till den kritiska prövningen.

Den norske filosofen Jacob Meloe urskilde vid en seminariediskussion med yrkesverksamma studenter tre olika sätt att möta patienter i vården. Han talade om den kunniga blicken, den okunniga blicken och den döda blicken. Den döda blicken ser inte kritiskt på sitt eget handlande, den följer oreflekterat invanda rutiner och är inte ifrågasättande.

Högskolan har mycket att vinna på att nya studentgrupper får tillträde till den akademiska världen. De kunskaper som många av dem bär med sig från sin yrkesverksamhet är välkomna tillskott till kunskapsutvecklingen vid högskolorna.

Högskolans högskolemässighet måste bedömas utifrån olika kriterier. Frågan är om beprövad erfarenhet överhuvudtaget går att få fatt i enligt nu gällande utvärderingsmodeller. Att denna kunskap är svår att få grepp om förringar inte dess värde. Det reser i stället frågan om hur kunskapssynen på högskolan måste utvecklas för att olika kunskapsformer skall kunna mötas.

Detta inlägg är en förkortad version av en längre uppsats med titeln *Erfarenhetens plats i högre utbildning* skriven för den pågående utredningen *Kortare yrkesutbildningar inom högskolan*.

Referenser:

*Grundutbildningens högskolemässighet*. Riksdagens revisorer.  
Rapport 2000/01:1

Josefson, I: *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*.  
Carlsson. 1991

## Närvaro – konstnärliga utbildningars högskolemässighet



Per Lysander

Per Lysander är sedan hösten 2001 rektor vid Dramatiska Institutet dit han varit knuten sedan 1997 som professor i dramatik och dramaturgi. Han har varit verksam som dramatiker och översättare av dramatik större delen av sitt vuxna liv. Han har dessutom arbetat som redaktör för "Ord&Bild", varit dramaturg vid Stockholms Stadsteater/Unga Klara och chef för radioteatern och Göteborgs Stadsteater.

Den som försöker ringa in "högskolemässighet" tvingas ganska omgående begrunda begrepp som forskning eller vetenskap. Det är dessa processers närvaro, som kan kvalificera en utbildning till "högskolemässighet". Och när jag säger närvaro, så menar jag något mer än formeln "bygga på vetenskaplig grund". Det senare är en självklarhet för de flesta utbildningssituationer. När jag i stället väljer att tala om en *närvaro* syftar jag på något både mer omfattande och mer begränsat.

### Processer mer än resultat

När vetenskapen vill beskriva sig själv – och det sker kontinuerligt, t.ex. i budgetäskanden och i annan kamp för resurser – väljer man i nio fall av tio att motivera sig under hänvisning till sina uppnådda eller avsedda resultat. Vetenskapssamhället har kommit att hylla ett nyttoperspektiv med motståndslös självklarhet.

I just det här sammanhanget är det ändå andra sidor av vetenskapen, som bör begrundas. Det är processer mer än resultat, förhållningssätt mer än epokgörande genombrott, som är viktiga för den som söker fånga högskolemässighet. Förenklat kunde vetenskapen vara ett resultatmässigt totalt fiasko och ändå vara värd varje krona för vad dess närvaro åstadkommer inom högre utbildning.

Vad innebär då vetenskapens närvaro i utbildningen? En glimt av frihet för studenten, ett löfte om en kunskapsprocess bortom de fasta rollerna som lärare och student, en möjlighet till en egen värdering och ett eget tillägnande av kunskap, mindre formaliserat, med högre frihetsgrad och med ett större personligt ansvar. Detta är vad vetenskapens närvaro tycks utlova och det är just detta, som kan förvandla en utbildningsprocess till något mer kvalificerat, något högskolemässigt.

Ett sådant perspektiv på vetenskap inbjuder i dag till ironiska reflektioner. Den moderna diskussionen i högskolevärlden har knappast en sådan bild för ögonen. Mycket av det som sker i dag tycks i stället avse att minska närvaron av vetenskapliga perspektiv i universitetens och högskolornas grundutbildning. Ett så centralt begrepp som *forskarutbildning* kan ju faktiskt förstås som ett försök att isolera vetenskapliga förhållningssätt från grundutbildningen och etablera en egen nivå för den vetenskapliga närvaron.

### Från stort och allmänt till avskärmat och specialiserat

Jag kan misstänka, att ett skäl varför det just nu känns angeläget att diskutera högskolemässighet just har att göra med att även klassiska universitetsutbildningar åser en sorts vetenskapens sammandragning: från att ha varit något stort och allmänt genomsyrande, till något alltmer definierat, resultatinriktat, avskärmat och specialiserat.

Att vetenskapens breda – man kunde säga ”ideologiska” – närvaro krymper skulle mycket väl också kunna ha konsekvenser för dess inre processer i form av ökad metodisk rigiditet, avsmalnande synfält och ett hårdare drivet resultat- och nyttoperspektiv. De vetenskapliga perspektivens närvaro i grundutbildningen bär möjligheten till (förlåt ett bedagat begrepp) kritisk reflektion. Det är det som kunde vara kärnan i högskolemässigheten och förvandla utbildningen till något mer än traderande.

## Konst och vetenskap fundamentalt olika

Konstnärliga högskoleutbildningar är befriade från vetenskapen som man kunde bli från gymnastik i gymnasiet. I författningstexter är detta löst genom att man ofta begreppsmässigt jämför ”vetenskaplig” med ”konstnärlig”: högskoleutbildningen skall bygga på vetenskaplig eller konstnärlig grund, konstnärligt utvecklingsarbete jämförs med forskning. Varje tänkande människa inser att detta jämförelse är minst sagt problematiskt. Konst och vetenskap är system, som kan uppvisa intressanta likheter, men som i flera avseenden är fundamentalt olika, om inte stundtals kontradiktösa. Det bästa man kan säga om författningstexternas terminologiska trolleri är att det ofta provocerar till stimulerande tankeverksamhet och diskussion.

Om man menar, att konstnärliga högskoleutbildningar skall möjliggöra för studenterna att kunna utveckla personliga konstnärskap så är uppdraget på många sätt paradoxalt. Det är tveksamt om konstnärskap är något som kan fångas i traditionella utbildningssystem. Det finns en bestämd gräns för nyttan av konkret kunskapsöverföring. Själva skolsituationen kommer vid någon punkt att kollidera med det personliga konstnärskapet, att utveckla sig till ett konkret hot som måste övervinnas.

Kravet på ett personligt förankrat, kritiskt förhållningssätt till skolans kunskapsinnehåll för blivande teaterregissörer eller filmklippare eller manusförfattare är förmodligen större än för någon aldrig så ambitiös doktorand inom partikelfysik. Kravet på högskolemässighet i grundutbildningen kunde inte vara större.

## Konstnärlig praktik är ett löfte och en öppning

Den konstnärliga praktiken är i det här avseendet inte olik de vetenskapliga förhållningssätten: dess närvaro i utbildningen kan ofta på ett likartat sätt vara ett löfte, en öppning för personlig kritisk reflektion. För det är förvisso varken så att all kritisk reflektion är vetenskap eller att all vetenskap är kritisk reflektion. Och det gäller dessvärre i än högre grad om vi ersätter vetenskap med konst.

För flera konstnärliga högskoleutbildningar har de spänningar, som ligger i uppdragets paradoxala natur, lett till att man ibland vänt sig mot själva högskolemässigheten. Man har velat reducera sitt uppdrag till det kunskaps-

förmedlande, velat se sig som kvalificerade yrkesutbildningar, där studentens avgörande steg mot ett personligt konstnärskap tänks ske bortom skolan, i det professionella livet därefter.

Svagheterna i en sådan hållning är flera. Den mest avgörande är erfarenheten av dess ogenomförbarhet. Skolans betydelse tenderar att reduceras, så att studenterna antingen väljer bort den eller gör uppror. Gränsdragningen mellan kunskapsinhämtande och personlig, kritisk tillägnelse låter sig inte göras så att något hamnar innanför och något hamnar utanför skolan.

### Intellektuellt hämmade utbildningar

De konstnärliga högskoleutbildningarna är intellektuellt hämmade. De känner sig i det avseendet underlägsna de traditionella universiteten och högskolorna, med sin långa vetenskapliga tradition. De former för tänkande och reflektion som utvecklas inom den traditionellt akademiska strukturen är i växande grad inlåsta och bevakade: kräver certifikat och körkort i form av doktorandtjänster och examina. De konstnärliga högskoleutbildningarna drar sig inför sådan prakt blygt undan eller börjar drömma om egna tjänster och examina, som kunde spegla prestige i den traditionella akademien.

Denna intellektuella hämning är ett problem för de konstnärliga högskoleutbildningarna. Min tro är inte att den övervinns genom att försöka krypa närmare en akademi, där det, för det första är vetenskapligheten som bär de kritiska processerna, och där, för det andra, dessa processer befinner sig i omformning och krympande.

### En intellektuell närvaro

De konstnärliga högskoleutbildningarna får i dag marginella anslag för konstnärligt utvecklingsarbete, något som i förordningen jämföras med forskning. Det är utifrån denna, i dag alltför obetydliga punkt, som det vore möjligt att bygga upp en verksamhet med förutsättningar att så småningom genomgå utbildningen, att skapa en intellektuell *närvaro*. I dag är det konstnärliga utvecklingsarbete, som bedrivits, minst sagt diffust. Det som gjorts kan gott beskrivas som lite allt möjligt. Jag har hört kansler och minister stöna över att ingen förmått ena sig om en tydlig definition.

Låt mig då ändå peka på några möjligheter som vilar i systemet. Det konstnärliga utvecklingsarbetet är fritt. Det är inte regelstyrt som vetenskap och forskning, varken i yttre eller inre mening; varken kopplat till tjänster och befordringsgång eller till strikta och exkluderande metodregler. Dess område bör vara reflektion baserad på praktik. Motivet för att satsa pengar på en sådan verksamhet är inte främst de häpnadsväckande resultat, som vinkar bakom hörnet. Motivet är enkelt, det är ämnet för denna debattskrift: högskolemässighet.

Jag ser inte framtidens konstnärliga högskoleutbildningar som bärare av hybridformer av konstnärliga doktorandutbildningar som försöker kryssa mellan konstens och vetenskapens kontinenter. Jag hoppas att de kan vara en bas för aktiva konstnärers kritiska reflektion och på det viset spela en viktigare roll i det professionella konstlivet. Men framför allt själva fyllas med en nödvändig tankeaktivitet, nödvändig inte minst för att utveckla undervisningen av blivande konstnärer.





# Rädslan kan stå i vägen för kunskapsprocessen



Av Suzanne Osten

Suzanne Osten är filmregissör och dramatiker och sedan 1975 regissör och konstnärlig ledare för Unga Klara, Stadsteatern. Sedan 1995 är hon också professor i regi på Dramatiska Institutet.

Högskolemässighet? Att definiera detta är kanske enklare än att skapa en studiekonsensus kring kreativitet på en konstnärlig högskola? Jag tänker på rädslan som ju är den största blockeraren för all kunskap. Där det finns människor finns rädsla. Ingenting går att förstå om man inte ser rädslan i det.

## Steiner föregångaren

Jag själv längtar ju alltid efter reflexionens plats i det konkreta skapandet och tvärtom. Agnes Nobels spirituella avhandling om Rudolf Steiner "Filosofens Knapp" handlar om konst och kunskap och om Waldorfpedagogikens idéhistoriska bakgrund. För mig är det som att få månens baksida belyst, (jag gick åtta år i den första Steinerskolan i Sverige). Här får jag förklaringen till vad jag söker idag och faktiskt hur jag tänker som vuxen forskande konstnär. Jag inser hur radikalt annorlunda än andra jag blivit skolad i synen på kunskap. Och konst. Jag ser helt enkelt inte skillnaden mellan kunskap och konst.

"Filosofens knapp" syftar på Steiners resonemang om att man inte är en stor filosof om man inte kan sy i en byxknapp. Hans envisa kamp för att

minska gapet mellan det teoretiska och det praktiska är alltför aktuellt. Steinerpedagogikens huvudtanke – både för skola och i högskola – är att såväl elever som lärare ska gestalta stoffet i alla ämnen på ett både vetenskapligt och konstnärligt sätt.

I Nobels bok återfinns jag massor av det tankegods jag lekt, laborerat och skapat med. Och trots att jag hittat på själv när jag formulerat mig kring kreativitet.

På väggen i vår skola satt ett foto av Steiner i en handsnidad träram – en gubbe med långt hår som blickade uppfordrande på oss med mörka borrande ögon. Han var under mina skolår på femtiotalet som en avlägsen släkting.

Vi ställdes som sjuåringar inför det laborativa praktiska, såväl vid undersökning av vetenskapsteorier som vid utövandet av konstens livsfrågor.

Vi växlade mellan att göra och att fråga sig hur, att prova, och att alltid gestalta teorier. Vi antecknade och redigerade våra lärares föreläsningar från lågstadiet i egna illustrerade böcker. Berättandet skulle omsättas i egna ord – så är jag tränad att strukturera tankar. Jag har kanske lärt mej lyssna med en penna som alltid ritar?

### En Steiner-friskoleförsökskanin

Vi målade efter Goethes färglära och ritade av och studerade geometrin, naturen och mötte människans existentiella frågor i klassiska dramatiska texter som vi och lärarna spelade och vi byggde själva scenografierna. Allt var genomsyrat av det tyska, nästan oöversättliga, ”das Geistliche”.

Undervisningen sökte en syntes av handen, vetenskap, mytologier, ande och konst. Alla våra lärare gestaltade i sin kropp entusiasm och forskande nyfikenhet ty Steiner hade lärt sina lärare att värdera barnet som ett undersökande universalgeni. En lärare bedrev fysikundervisning så genomsyrad av kroppslig sprittande entusiasm att jag blev besatt av fysikens poesi och lagar.

Jag var en Steiner-friskoleförsökskanin under 50-talet där det GESTALTADE var den bärande kunskapsidén.

Vem nyöversätter Steiner?

## Schemat – en symbolisk kontroll

Klart fundersam är jag nu över att sedan sex år tillbaka vara konstnärsprofessor i denna hybrid till hantverksskola/högskola som kallas Dramatiska Institutet. Finns det någon högskola som kontrollerar studenternas tid så mycket som vår med sina många fastlagda timmar per dag? Möjligen teaterhögskolorna som ju också behandlar studenterna som elever i grupp.

Mitt perspektiv är att söka förena två saker, att möta den fritt tänkande studenten, dvs. den sökande konstnären i en kunskapsprocess utsträckt i tiden, med beaktande av färdighetsträningen – de olika verktygen.

Jag har gjort flera stora övergripande grupparbeten med hela skolan. De har inte alltid stämt med olika scheman och de har skapat stora revirstrider men jag vill att processen ska äta upp skolans schema.

Efter två år som gästprofessor lämnade Goran Stefanovski oss i våras. Goran – dramatiker och expert på krig som han är eftersom han är född på Balkan – sade innan han reste att det alltid skulle vara krig om schemat på Dramatiska Institutet. Men motsättningen är på sätt och vis produktiv, menade han, eftersom en skola alltid är en institution med sin inbyggda förkalkning.

## Striden kan vara den bästa kunskapsprocessen

Den som driver den skapande processen på tvärs, över linjerna, kommer alltid att krocka med skolverkligheten – utläst schemat. Om striden om schemat är det som utmärker en skola borde de långa djupa kunskapsprocesserna vara det som definierar en högskolans kvalitet. Striden, kampen mellan de stora linjerna och detaljerna, kan kanske vara den bästa kunskapsprocessen.

Det är verkligen inte likgiltigt hur man organiserar. Hur man bäddar för en process. Långa gemensamma projekt, över flera utbildningar, som jag talar för, kräver en utomordentligt god planering och en lång förhandlings-tid om bl.a. krockande scheman.

Att planera en gemensam händelse inför en publik är nästan som att borra en tunnel i ett berg av Hallandsåsens storlek och ständigt översköljas av nya gruslager. Och samarbeten med de andra konstnärliga högskolorna leder till överraskande krockar med deras tolkningar av vår plan.

Att delta i en helhet och driva konstprojekt som subjekt och konstnär, dvs. använda och bearbeta sin research krockade med andra schematekniska val.

Men vad säger studenterna i alla ”utvärderingar” vi gör? De svarar ”Vi fick för lite tid att delta i helheten ... vi fattade aldrig varför ... vi hade behövt mötas och samtala mera”. Varje stor gemensam skapande process-tanke kan verkligen alltid förstöras genom ett prestigefyllt kraftsande kring schemats olika delar.

Studenterna har fostrats i (destruktivt) schematänkande under 12 år – de vågar ofta inte sin frihet. Den högskola som klokt organiserar in luft i schemat i stora loopar kommer också att vara tvungen att finna lärare som vill träna studenter att istället fundera på vad de känner just nu och vad de vill i den stora linjen.

Detaljschema är i sig ett underbart kontrollinstrument mot ångest och framtid.

### Högskolemässighet och ångest

Vi som ska undervisa kreativt tänkande måste kunna undervisa om ångest kontra frihet. Om rädslan som ofta slår till och bromsar.

Vad handlar en kreativ ångest om? Att kunskapen undflyr dig . Att processen är oändlig. Att ditt lärande aldrig tar slut. Att du måste inse att du aldrig blir klar.

Att du har något som är unikt som du måste erfa för att kunna hävda.

Att din kropp vet mycket mer än du anar. Men det är du ofta inte beredd på. Du tror ju bara på din knapp...

Att lära dig se arbete i relation till något större – utanför dig själv.

Jag kallar det för ”publiken ”. Vi kan tala om verkligheten. Eller ”das Geistliche”?

Det finns lärare (och vuxna) som omger oss medan vi växer upp som mera liknar de där grå akvariefiskarna i akvariet – till skillnad från de randiga och grant orange. De simmar lugnt och rätt osynligt. Lärare som finns där utgör elevernas stabila verklighet. De tillåter dem som växer upp att vara orange och zebrarandiga. Eller var det en skenbild? De grå klädde ut sig ibland, visade upp sig och bytte sedan om till den grå kostymen igen. Kanske är det det gråa som är högskolemässigheten?

*(Ur en pågående brevväxling med Per Lysander om högskolemässighet sommaren 2001).*

# Högskolemässighet – den högre utbildningens kärna

Bertil Rolf

Bertil Rolf

Bertil Rolf är professor i filosofi vid Blekinge Tekniska Högskola. Från 1980-talet har han forskat om högre utbildning, professionell kompetens och kunskapsutveckling inom traditioner. Hans senaste bok heter Militär Kompetens (1998). Han leder f.n. ett projekt med syfte att via IT-hjälpmiddel överföra kunskapstraditioner inom elituniversitetet till massuniversitetet.

Termen högskolemässighet har införts, eller fått sin nuvarande tyngd, i samband med Högskoleverkets granskningar av vårdutbildning och grundskollärodbildning under åren 1995–1996. Bristande högskolemässighet hos en utbildning har föranlett verket att begära in åtgärdsplaner för att i fortsättningen medge examinationsrätt (Högskoleverket 2000).

Högskolemässighet handlar om samband mellan den högre utbildningen, dess institutioner och dess medlemmar. Vad är den högre utbildningens kärna och vilka är dess kännetecken? Så lyder frågan som gör begreppet högskolemässig viktigt.

## Begreppsanalys, idéer och verklighet

Begreppsanalysen har sina rötter i antikens Aten med förgrundsgestalter som Sokrates, Platon och Aristoteles. Deras analys förutsätter att man analyserar färdiga begrepp. I Platons fall finns begreppen i en egen värld, fjärran från mänskligt liv och rörelse. Den platoniska begreppsanalysen var ett sätt att frilägga dessa former via deras avtryck i människans själ.

Men mänskliga verksamheter och institutioner utvecklas utan att fråga efter tidlösa begrepp, fångade i den analytiska filosofens definitioner. Det finns en risk att begreppsanalytikern försöker fånga en dynamisk, levande verksamhet i en förgången tids frusna former.

Låt oss fundera över vilka metoder vi kan använda för att frilägga begreppen utan att hämta dem från Platons idévärld. Följande begreppsanalytiska metoder kan i första hand övervägas:

1. Språkbruksanalyser.
2. Analys av begrepp från den högre utbildningens styrdokument.
3. Analys av begrepp från den högre utbildningens kvalitetsgranskning.
4. Analys av begrepp från den högre utbildningens institutioner.

I korthet skall jag visa att punkterna 1–3 inte ger någon bärig vägledning medan punkt 4 kan göra det.

### Termer i vanligt språkbruk

Efter 1950 har begreppsanalys inriktats mot att klarlägga begreppens innebörd via deras användning i vardagsspråk. Då det gäller högre utbildning är detta knappast en framkomlig metod. Om vi skulle företa en intervjuundersökning om vad högskolemässig betyder skulle förhoppningsvis många svara: ”Det borde väl ni veta som dagligen sysslar med det.”

Den typen av svar är motiverat. Språkanvändning vilar på en språklig arbetsdelning (*linguistic division of labor*) där ordens innebörder inte förankras hos varje enskild språkanvändare. Istället hänvisar man till experter som förväntas kunna förankra ordens betydelse och klarlägga dem för vanliga användare.

Andra av våra intervjuoffer skulle sannolikt hänvisa till utbildningar efter gymnasiet. De har rätt på så sätt att begreppet högre utbildning har blivit en administrativ term som betyder eftergymnasial utbildning.

För oss på insidan av det akademiska systemet är en språkbruksanalys ingen lösning på våra kunskapsproblem. Antingen får vi ett triviale svar eller hänvisas vi till något vi själva borde veta.

## Termer ur politiska styrdokument

En andra typ av begreppsanalys riktas mot politiska styrdokument. Låt oss först gå till själva källan, högskolelagen (SFS 1992: 1434 § 9). Sedan 1970-talet föreskrivs att all högre utbildning skall vila på vetenskaplig grund. I nuvarande formulering ställs följande krav:

Grundläggande högskoleutbildning *skall*

1. ge förmåga till självständig och kritisk bedömning inom utbildningsområdet
2. ge förmåga att självständigt lösa problem inom utbildningsområdet
3. ge förmåga att följa kunskapsutvecklingen inom utbildningsområdet

Grundläggande högskoleutbildning *bör*

4. utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå

Problemet med bestämmelserna 1–3 är att de underförstås tillägget: ”på ett högskolemässigt sätt”. Tänk bort detta underförstådda tillägg och vi har bestämmelser som uppfylls av tonåringarnas insändarspalter i dagstidningarna eller i chatareor på Internet. Där förekommer självständig och kritisk bedömning, självständig problemlösning av världens elände och kommentarer till dagsaktuella händelser. Någon områdesbegränsning råder inte där och då lagen begränsar kraven till utbildningsområdet underförstås att kunskapsnivån är högre.

Det fjärde kravet på ”informationsutbyte på vetenskaplig nivå” torde innebära förmåga att *ta in* vetenskaplig information. Den delen av kravet är helt visst substantiell och värd att notera, i synnerhet som det kommer nära krav 3. Men därutöver tycks kravet innebära förmåga att *avge* sådan information, dvs. att avfatta vetenskapliga artiklar eller böcker. Om det är innebörden så kräver Utbildningsdepartementet att samtliga studerande når kunskaper motsvarande minst licentiatnivån. Även om utveckla betyder öka är kravet knappast realistiskt.

Om vi istället riktar blicken mot de sedan 1970-talet återkommande formuleringarna om vetenskaplig grund klarnar inte läget. Högskolereformerna som påbörjades under 1960-talets slut och fullbordades under 1970-talet var ett sätt att homogenisera och effektivisera all eftergymnasial ut-



bildning. Ett centralt begrepp blev ”forskningsanknytning” (jfr Carlsund 2001). Begreppet förknippas med olika kännetecken, exempelvis:

- Kurser, läroböcker och kursmaterial skall vara forskningsbaserade.
- Högskolans undervisande lärare skall själva bedriva forskning.
- Högskolans undervisande lärare skall ha disputerat, alternativt aktivt doktorera.
- De institutioner som bedriver högre utbildning skall ha en påbyggnadsutbildning som leder till doktorsexamen.
- De institutioner som bedriver högre utbildning skall ha fasta forskningsresurser.
- De institutioner som bedriver högre utbildning skall ha fasta forskningsresurser, knutna till de ämnen där de ger utbildning.

Tanken på forskningsanknytning för alla professioner är problematisk. Några av landets ledande pedagoger, sociologer och statsvetare har diskuterat innebörden, genomförbarheten och tänkbara motiv för s.k. forskningsanknytning (Husén 1986, Abrahamsson 1977, Björklund 1991). Själva idén uppstod ur intresseorganisationernas lobbyverksamhet. Under 1970-talets högskolereform erbjöds TCO fylla idén om forskningsanknytning med ett innehåll som innebar att alla yrkesutbildningar skulle ges professurer (Nybom 1993). Femton år senare gav SULF termen forskningsanknytning innebörden av forskningsresurser till lektorer och odisputerade högskoleadjunkter (SOU 1992:1). Under trycket från intresseorganisationer hade riktningss-angivelsen hos forskningsanknytning vänt 180 grader.

Vi kan inte räkna med att nå djupare insikter genom en analys av termer som stöpts och ständigt stöps om i maktens korridorer. Helt tomma är kraven förvisso icke, men deras innebörd kan fyllas ut på skilda sätt.

### Termer ur högskolans dokument

Själva ordet högskolemässighet återfinns inte i högskolelagen eller högskoleförordningen, men Högskoleverket knyter termen till en tolkning av lagen, särskilt till formuleringen:

*Den grundläggande högskoleutbildningen skall, utöver kunskaper och färdigheter, ge studenterna förmåga till självständig och kritisk bedömning, förmåga att självständigt lösa problem samt förmåga att följa*

*kunskapsutvecklingen, allt inom det område utbildningen avser. Utbildningen bör också utveckla studenternas förmåga till informationsutbyte på vetenskaplig nivå. (SFS 1992: 1434 § 9.)*

I sina resonemang har Högskoleverket använt kännetecken eller kriterier som:

*Utbildningens innehåll och organisation stärker studenternas vetenskapliga förhållningssätt.*

*Lärarnas vetenskapliga kompetens och forskningsaktivitet.*

*Anknytning mellan grundutbildning och forskning.*

*Anknytning mellan teoretiska och praktiska utbildningsmoment.*

Användningen av termen högskolemässighet underförstår således en koppling mellan två nivåer. Högskolelagen föreskriver krav på studenternas kunskap medan Högskoleverkets term högskolemässighet avser utbildande institutioner. Det är underförstått att utbildningar som brister i högskolemässighet producerar studenter som inte uppfyller lagens krav eller som åtminstone inte säkert gör det.

I begreppsanalytisk tradition kan vi skilja mellan:

*Termen "högskolemässig" som en egenskap på individnivå.*

*Termen "HÖGSKOLEMÄSSIG" som en egenskap på institutionsnivå.*

I praktiken kommer dock sammanhanget att visa vilken nivå vi resonerar om och vi behöver inte i skrift särskilja de två nivåerna.

En myndighet med uppdrag att granska institutioners examinationsrätt utifrån en lag som handlar om individers kunskap måste göra några slags antaganden, explicita eller implicita, om förhållanden mellan institutionella faktorer och individuella resultat. Begreppet "högskolemässighet" infördes som ett sätt att överföra den statliga högskolelagen till granskningskriterier. Närmare bestämt fyllde termen funktionen att lägga ribban för högskoleutbildning. Föll en utbildning under ribban, måste utbildningen åtgärdas eller riskera sin examinationsrätt.

Personligen ser jag tre svårigheter med att förstå termen:

- Nivåkopplingen. Användningen av termen förutsätter en icke specificerad koppling mellan lagens föreställning om högskolemässiga studenter och granskningens högskolemässiga institutioner.
- Kännetecken utan definition. Användningen av termen styrs av kännetecken, men vi har ingen definition eller övergripande förklaring.

- Negativa instanser. Framför allt tycks termen användas för att granska praktikerutbildningar och då för att avskilja dem som inte når kraven. Även om vi kan lokalisera bristerna i högskolemässighet hos varje uppräknad utbildning, räcker inte detta för att vi skall nå en generell föreställning om naturen hos de utbildningar som är högskolemässiga.

Kravet på högskolemässighet grundas i de kvalitetssträvande inom högskolesystemet som under 1990-talet fått stor omfattning. Den resulterande dokumentationen ger heller ingen vägledning om vari högskolemässighetens natur består. Mycket av kvalitetsarbetet utgår från att begreppet ”kvalitet” täcker allt som är bra. All förbättringsverksamhet blir därmed definitionsmässigt ett slags kvalitetsarbete. Man startar upp en bred förändringsprocess genom en mobilisering från utbildningens verkstadsgolv och uppåt i hierarkin.

Problemet är att man får ett slags beställningslista från statsmakten och från allehanda intressenter. Allt som finns på listan är ”bra” i något avseende och därmed något som bör göras inom kvalitetsarbetet. Jämställdhet är bra, alltså ska det med i kvalitetsgranskningar, internationalisering är bra, IT är bra, åtgärder mot social snedrekrytering är bra, näringslivsanknytning är bra. Allt detta ska med i kvalitetsarbetet, vilket en granskare av kvalitetsarbetet noterat. Något sammanhållande kvalitetsbegrepp tycks inte ha väglett den praktiska verksamheten (Högskoleverket 1999, s. 42, s. 35).

### Begreppsanalys som analys av kunskapsprojekt

För att upptäcka den högre utbildningens kärna måste vi styra någonstans mellan Platons värld av eviga idéer och de grumliga strömningarna i tidens flod. Mitt förslag är utgå från centrala *kunskapsprojekt* där olika tiders universitetsforskare och -lärare har uppfattat sig som delaktiga. Universitetens institutioner har handlat i enlighet med ett normsystem som kan förstås utifrån detta problem. En universitetsmässig utbildning har delvis definierats utifrån dessa föreställningar. Två exempel får belysa tanken.

Medeltidens centrala kunskapssyn bestämdes av vad vi kan kalla *återerövringens problem*. Århundradena efter 1100-talet kom att präglas av återupptäckten och återerövringen av det antika kunskapsarvet. Naturvetenskap och logik fann i Aristoteles verk en överväldigande mängd insikter.

Medicinen sökte en djupare förståelse av människokroppens funktioner via Galenos verk. I juridiken orienterades kunskapsutvecklingen mot kodifieringarna av romersk rätt från Justinianus tid. I teologi var självfallet Bibeln och kyrkofäderna av största betydelse.

Kännetecknen hos medeltidens universitet berodde både av institutionella faktorer och av medeltidens centrala kunskapsteoretiska problem. Det fanns inget allmänt gymnasium och lärdomens språk var latin. En sorts homogenisering av studentkullarnas grundläggande färdighet för universitetsstudier var därmed nödvändig. Det medeltida universitetet eller *Studium Generale* hade över hela Europa en struktur bestående av en lägre filosofisk fakultet och högre fakulteter som medicin, juridik eller teologi. I den lägre fakulteten skedde en allmän språk- och metodträning. I de högre fakulteterna skedde den egentliga specialiseringen och professionsutbildningen.

Kunskapssynen inom det sena 1800-talets Humboldtuniversitetet innehöll en föreställning om ren vetenskap, bedriven i forskning, och tillämpad vetenskap, där vetenskapliga rön förmedlades via professionsutbildningar till praktiskt verksamma professionella grupper. Ren vetenskap bedrevs som ett intressefritt kunskapsökande och därigenom uppstod indirekt synnerligen samhällsviktig praktisk kunskap. ”Ingenting är så praktiskt som en god teori” lyder en motsvarande slogan.

Den bakomliggande kunskapssynen tilldelade universiteten uppgiften att lösa *vetenskapspridningens problem*. Likt de stora geografiska upptäckarna som fyllde ut kartans vita fläckar tänktes vetenskapen samla och säkerställa en stor kunskapsmassa – den ”rena” – som sedan skulle kunna ge all nödvändig vägledning för praktiska problem.

Utbildningsmodellen för professionsutbildningar i denna universitetstyp var att först erbjuda det rena, grundläggande, därefter de mer yrkesorienterade tillämpningarna. I renodlingar av denna modell fick studenten först passera igenom elementa i ett antal forskningsdiscipliner – exempelvis de prekliniska ämnena i medicin – och därefter fortskrida till praktiska problem, typ klinisk utbildning eller projektarbeten.

### Det moderna kunskapsprojektet som lärande system

Två föreställningar dominerar dagens föreställningar om högre kunskap. Den ena är tanken på universitetets uppgift som ett lärande system där forskning betraktas som en process som avkastar en ökande mängd insikter

om verkliga förhållanden. Den andra är tanken på att dessa insikter kan nyttiggöras utanför universiteten (Rolf, Ekstedt och Barnett 1993).

Låt oss börja med tanken på ett lärande system och tanken på ökande insikt om en verklighet. Denna tanke är en förutsättning för att staten skall ha några bärande motiv att göra stora ekonomiska satsningar inom högskolan.

Det finns visserligen kunskapsteoretiker som hävdar att vetenskap inte handlar om en verklighet oberoende av oss utan att det är våra uppfattningar som helt formar eller konstruerar verkligheten (Nowotny et. al. 2001). Andra vetenskapsteoretiker betvivlar att kunskapen väsentligen ökar. Det finns också samhällsteoretiker som förnekar att forskningen är annat än en arena för maktkamp mellan nationer, klasser eller kön.

Det är svårt att med rent kunskapsteoretiska argument slutgiltigt vederlägga dessa uppfattningar. Men det är svårt att förstå varför en stat skulle ha anledning att investera i att låta forskare konstruera en verklighetsbild som kunskapsmässigt inte skiljer sig från den i fiktioner, vädjoskrifter eller pamfletter. Skönlitterära författare, annonsbyråer eller pamflettister skulle i så fall kunna inhyras för att konstruera verklighetsbilder till en avsevärt lägre kostnad. Om man inte heller förutsätter att forskning ökar kunskapen på ett område, är det svårt att förklara varför man ska investera just där. Ett vanligt argument för statliga anslag är just en starkt växande kunskap. Om slutligen universiteten främst vore en arena för maktkamp, så vore det demokratiskt rimligaste att utse professorer, inte på basis av sakkunnigbedömningar av deras intellektuella prestationer, utan via allmänna val till kommuner eller landsting.

Trots postmodern skepsis mot vetenskap, sanning eller rationalitet, visar i praktiken statens beredningar, beslutsunderlag och investeringar att man tror på högskolans forskning som ett lärande system som ger ökande insikter om en verklighet som finns oberoende av om vi utforskar den eller inte. Det kännetecknande för vår tids kunskapsprojekt är tanken att själva den sociala kunskapsprocessen av nyckelaktörerna tillskrivs drag av rationalitet.

Det är däremot en tvistefråga hur denna rationalitet uppkommer eller framträder. Den mest extrema rationalismen kommer fram i föreställningen om en av samhället planerad och styrd "kunskapsproduktion" vars yttersta mål är att öka det nationella välståndet. En mildare form av rationalism menar att processen är oförutsägbar och inte kan styras från utsidan, men att dess evolutionära karaktär ger processen drag av rationalitet (Popper

1963, Kitcher 1993, Goldman 1998). Även många skeptiker medger rationalitet, dock inte i form av extern styrbarhet eller genom vetenskapens egen inneboende tillväxt av rationalitet, utan som ett slags aktörs- och efterhandskonstruktion (Kuhn 1970).

Vårt resonemang behöver inte ens förutsätta ett tidlöst rationalitetsbegrepp (jfr Bloor 1991, Shapin 1994). Även om kortsiktiga intressen i nästan varje enskilt ärende tar överhanden kan en svag, men konsekvent verkande, föreställning om rationalitet i det långa loppet göra en avsevärd skillnad (Huff 1993).

Enligt detta synsätt utvecklas kunskap genom en *begriplig* mänsklig kunskapsprocess. Universitet, forskningscentra och högskolor deltar i en gemensam *begriplig* lärandeprocess. Aktörer är inte hänvisade till en roll som omedvetna kuggar i ett obegripligt socialt maskineri. Det går i princip att förstå den sociala kunskapsutvecklingen och den egna rollen i processen. Eventuellt kan man medvetet utforma sin roll för att påverka processen.

### Know how och kompetens inom lärande system

Vi kan formulera ett övergripande mål för all högre utbildning som förmåga att delta i framtida lärande sociala system. En liknande föreställning ligger bakom lagens krav på vetenskaplig förankring av utbildningar. Vetenskap är för staten knappast ett rent självändamål. Kravet på vetenskaplig grund för utbildning tolkar jag som en markering av att högre utbildning måste göras delaktig av den kunskapstillväxt som kännetecknar vetenskap.

Kravet på högskolemässighet har särskilt riktats mot professionsutbildningar inom högskolan. Då vi betraktar sådana utbildningar kan vi omsätta den högre utbildningens mål som ett krav på att högre utbildning måste lägga grunden för *professionell kompetens*, inte blott yrkesmässigt *know how*.

Know how är den normala formen av praktisk kunskap inom ett yrke. Det är en typ av praktisk kunskap där man genom att följa sociala regler utför prestationer som är bättre än vad man gör utan att följa reglerna (Rolf 1998). Know how är förknippat med god yrkespraxis, manifesterad i att handlandet styrs av sagda och osagda regler, värderingar och kriterier som möjliggör att yrket når bättre resultat än man annars skulle ha gjort.

Emellertid är den högre utbildningen inte uteslutande en yrkesförberedande utbildning. Den syftar dessutom till att lägga grunden för ett livs-

långt deltagande i den kunskapsutveckling som alla professioner utsätts för. Den måste därför lägga grunden till kompetens. Vi kan skissa sambandet som nedan:

*Kompetens = Know how jämte förmåga att genom systematisk reflektion påverka eller förbättra praktiskt handlande.*

Know how inom en verksamhet innebär att kunna ”spela spelet”. Kompetens innebär att man därutöver systematiskt kritiskt kan reflektera över och därigenom påverka spelreglerna. Kompetens innebär att man inte bara kan förstå, argumentera och handla inom existerande praxis. Man måste kunna resonera över praxis. Det innebär att man kan kartlägga, pröva och rationellt påverka verksamhetens spelregler och villkor.

### Ett förslag till definition på högskolemässighet

Mot denna bakgrund vill jag föreslå att *högskolemässig utbildning* skall betyda ”en utbildning som innehåller moment som sammantaget är ägnade att ge förmåga att med insikt delta i samhällets framtida kunskapsutveckling inom utbildningens område”.

Det högskolemässiga hos utbildningen innebär att den lägger grunden för kompetens inom yrket, inte endast know how. Utbildningens högskolemässighet utformas för att ge insikter och förmågor som är nödvändiga för kompetens inom yrket.

Dessa insikter och förmågor måste omfatta självinsikt, förhållande till källor och auktoriteter samt bred förmåga att använda och förstå olika metoder. En högskolemässig utbildning måste skapa möjligheter för högskolemässighet hos studenterna. Med detta avses:

*Självinsikt eller medvetenhet om den egna kunskapen.* Hit hör kunskap om vad man själv vet och inte vet samt kunskap om vad man själv kan och inte kan. All inlärning förutsätter att man kan identifiera att man är okunnig, vad man är okunnig om och, efter bearbetning, känneteckna på att man har nått tillfredsställande kunskap. Självinsikt är viktigt för att man skall kunna fungera inom ett lärande socialt system. Det är viktigt både att man kan bidra med kunskap och att man inte kritiklöst sprider okunnigheter.

Avsaknad av sådan insikt kan visa sig i att studenter inte förstår att de inte har förstått eller att de inte uppfattar vad som är problematiskt. Som lärare kan man ibland se fenomenet genom att studenter har fastnat i

kitschiga formuleringar, egna eller andras, som ger en skenbar förståelse. Ibland visar det sig genom att studenten istället för sakproblem och sakligt försvarbara lösningar ängsligt söker efter tillhörighetskoder: ”Tillhör jag rätt -ism, uppvisar jag äkta -ik och vad skulle en god -ian säga om detta?”

*Förhållande till källor och auktoriteter.* Det mesta av vad en person vet och de flesta metoder/tekniker hon använder har hon inte själv upptäckt. De baseras på andras upptäckter. Vi är hänvisade till att lita på andras uppgifter, deras metoder och tekniker. Men vi måste sälla bland det som erbjuds oss. Den som inte kan skilja mellan verklig och skenbar kunskap hos andra kommer efterhand att bli allt okunnigare, i betydelsen att kvoten mellan verklig kunskap och skenbar blir lägre över tiden.

Informationsbrus har lågt kunskapsvärde, i allmänhet låg tillverkningskostnad och drar oftast låg ansträngning vid tillägandet. Relevant kunskap har ofta hög framställningskostnad och drar betydande ansträngningar att sälla fram och tillägna sig. Därför sprids och tillägnas information lättare än kunskap och kommer i en okritisk process att dominera. Men samhällets stora, permanenta kunskapsutveckling kan fungera endast om professionella aktörer kan särskilja kunskapssignaler från samhällets kraftiga informationsbrus. Förutsättningen för livslångt lärande är att man ur informationsbruset kan särskilja erbjudanden om verklig kunskap.

Brister hos studenter märker läraren ofta i form av en okritisk citat- och referatteknik där alla andras åsikter framställs ”Någon har sagt...” eller ”Å ena sidan har A sagt... men å andra sidan har B sagt...”. Alternativt anför man endast de auktoriteter vars åsikter går att passa samman med de egna slutsatserna.

*Metodinsikt.* Det enda sättet att kunna skilja verklig kunskap från skenbar är via en insikt om metoder. Med detta menar jag inte ett mekaniskt tillämpande av en fix repertoar av metoder för att undersöka eller styrka påståendens sanningshalt. Men det är av största vikt att veta ungefär vilka kunskapsyften man kan uppnå med vilka undersökningsmetoder.

De vanligaste bristerna jag ser hos studenter (eller forskarkolleger) är att man antingen krampaktigt klamrar sig fast vid en metod, även om den inte är den enda eller den enklaste för att nå undersökningens syften. Alternativt uppställer man kunskapsmål, exempelvis att nå en orsaksförklaring, men inser inte vilken typ av information som i så fall måste samlas in.

*Argumentations- och struktureringsförmåga.* Professionella aktörer möter betydelsefulla tankar i andra former än den ständiga ström av notiser som



fyller press och etermedier. Viktiga tankar levereras som stora, sammanhängande tankebyggnader. De har byggts upp genom en syntetisk struktureringsprocess och de kan förstås endast via en analysprocess som innefattar tolkning av frågor, klarläggande av alternativ och prövning av argumentens bärighet. För att kunna förstå andra professionella aktörer och för att själv kunna delta i tankeutbytet fordras förmåga att analysera och syntetisera sammanhängande tankebyggen.

Bristar i argumentation och strukturering visar sig ofta hos studenter (eller forskarkolleger) som ett ostrukturerat flöde av fakta, intervjuavsnitt eller anekdoter utan angivande av frågor eller svar och utan argument för att frågorna nöjaktigt besvarats.

### Högskolemässighet som metaläroplan

Högskolemässighet är en egenskap hos hela utbildningsprogram. Ett utbildningsprogram syftar till att lägga grunden för en livslång professionell eller akademisk verksamhet. Från denna nivå kan krav på högskolemässighet få genomslag i enskilda kurser och kursmoment.

Högskolemässighet kan inte alltid tillämpas på enskilda kurser eller kursmoment. En del av högskolans kurser riktas till rena nybörjare och en kurs i ”spanska för nybörjare” skiljer sig nog föga från gymnasienivå till högskolenivå. Högre utbildning av professionella innehåller också kurser som domineras av know how: färdighetsmoment, problemlösning eller grundkunskaper. En kurs i linjär algebra eller mänsklig anatomi handlar mer om att ge nödvändiga ämnesgrunder för att meningsfullt kunna delta i professionens kärnverksamheter.

Krav på högskolemässighet innebär inte alltid att ett nytt slags kunskap eller nya ämnen tillkommer *bredvid* de tidigare. Hos studenter innebär högskolemässighet ett sätt att resonera och förhålla sig till kunskap från vitt skilda områden. David Perkins (1995) har genom begreppet ”metaläroplan” (*”metacurriculum”*) betonat att konsten att resonera kan läras ut som en integrerad del av annan utbildning. Det är ett sätt att i utbildningsplanering medvetandegöra att studenter parallellt med kunskaper *inom* ett område också förvärvar metakunskaper *om* kunskap och lärande på detta område (jfr Marton et. al 1986).

Begreppsbestämningen ovan har flera fördelar. Teoretiskt förankras begreppet högskolemässighet i synen på ett socialt kunskapsprojekt. Begrep-

pet är neutralt mellan förespråkare för den akademiska kunskapens autonomi respektive för samhällspåverkan. Begreppet ger en systematisk bakgrund och motivering av många av de kvalitetskriterier som föresvävar både dem som utvärderar högre utbildning, dem som bedriver den och dem som analyserat dess ideal (Björklund 1996, Barnett 1990). Vi har därmed nått en lämplig anhalt för begreppets färd genom tiden, inte via en analys av Platons övertidsliga idéer utan genom att frilägga en tråd som löper genom flera aktörers tankenystan.

## Litteratur

Abrahamsson, B. (1977): *Forskningsanknytning*, UHÄ-rapport 1977:10.

Barnett, R. (1990): *The Idea of Higher Education*, Buckingham, Open University Press.

Björklund, S. (1991): *Forskningsanknytning genom disputation*, Acta Universitatis Upsaliensis, Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112.

Björklund, S. (1996): *En författning för disputationen*, Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 124.

Bloor, D. (1991): *Knowledge and Social Imagery*, The University of Chicago Press, 2:a uppl.

Huff, T. (1993): *The Rise of Early Modern Science*, Cambridge University Press.

Husén, T. (1986): *Universiteten och forskningen*, Stockholm, Natur och kultur, 2:a uppl.

Carlsund, E. (2001): "Lärosätenas arbete med en högskolemässig utbildning". Föredrag vid Högskoleverkets Kvalitetskonferens i Norrköping 2001. <http://www.hsv.se/kvalitet/pdf/ElisabethCarlsund.pdf>.

Goldman, A. (1999): *Knowledge in a Social World*, Oxford University Press.

- Högskoleverket (1999): "Dom, diagnose, dialog? En studie av Högskoleverkets gransknings- och bedømmerrapporter 1995–1998, Bjørn Stensaker, *Högskoleverkets skriftserie* 1999:5 S.
- Högskoleverket (2000): "Utbildningar inom vård och omsorg – en uppföljande utvärdering", *Högskoleverkets rapportserie* 2000:5 R.
- Kitcher, P. (1993): *The Advancement of Science*, Oxford University Press.
- Kuhn, T. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Marton, F & Hounsell, D. & Entwistle, N. (1986): *Hur vi lär*, Stockholm, Rabén och Sjögren.
- Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001): *Re-thinking Science – Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge, Polity Press.
- Nybom, T. (1993): "Forskning och högre utbildning. Funderingar i anledning av ett tidsläge", i B. Fredriksson (utg.): *Vart är högskolan på väg?*, Sveriges universitetslärarförbund.
- Perkins, D. (1995), *Outsmarting IQ*, New York, The Free Press.
- Popper, K. (1963): *Conjectures and Refutations*, New York, Harper & Row.
- Rolf, B. (1998): *Militär kompetens*, Nora, Nya Doxa.
- Rolf, B., Ekstedt, E. och Barnett, R. (1993): *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*, Nora: Nya Doxa.
- SFS 1992:1434: *Högskolelagen*.
- Shapin, S. (1994): *A Social History of Truth*, The University of Chicago Press.
- SOU 1992:1: *Frihet Ansvar Kompetens*. Grundutbildningens villkor i högskolan. Betänkande av högskoleutredningen, Utbildningsdepartementet, Stockholm.

# Högskolemässighet

## – ett problematiskt begrepp



Inge-Bert Täljedal

Inge-Bert Täljedal är professor i histologi och diabetesforskare med inriktning på insulincellernas funktioner. Han är rektor för Umeå universitet sedan 1999. Han var ledamot av styrelserna för Medicinska Forskningsrådet och Forskningsrådsnämnden 1983–1989.

Termen högskolemässig är inte definierad i lag eller förordning. Den har vunnit officiös karaktär genom främst Högskoleverkets kvalitetsgranskningar. Den kan också återfinnas i texter emanerande från riksdagen, exempelvis i motioner och i det ”Förslag angående högskoleutbildningens utveckling” som riksdagens revisorer lade fram år 2000. Förslaget vilade på fyra rapporter, den tredje just inriktad på grundutbildningens högskolemässighet. Flera tecken tyder på att begreppet högskolemässig börjar att bli problematiskt, men själva termen kan nog spela en roll i den framtida diskussionen om utbildningssystemets utformning, förtjänster och brister. Frågan är vad den betecknar.

### Ett normativt begrepp

Att klassificera något som högskolemässigt är inte bara att beskriva att detta något är som det brukar vara i högskolevärlden. I allmänhet innebär det också ett positivt omdöme, i varje fall inom ramen för Högskoleverkets kvalitetsgranskningar. Men sällan ges i den allmänna debatten någon djupare motivering för att det är bra att vara högskolemässig. Den handlar

oftare om kriterier för att rent taxonomiskt skilja det högskolemässiga från andra former av skolning. I grund och botten är det universitetstraditionen som tillhandahåller kärnan i dessa kriterier. Det är därför angeläget att universitet och högskolor själva förmår att reflektera över sitt traditionella ideal, dess värderingsmässiga grunder och hur dessa bör försvaras eller tillåtas att förändras under trycket av olika samhällsförändringar. Bland de senare är den ökande studenttillströmningen och demokratiseringen av högre studier den viktigaste, det vill säga den snabba förändringen av högskolans uppdrag från att vara det förflutnas elitutbildare och dagens massutbildare till att bli morgondagens högskola för alla.

Det bör redan här inskjutas att det uppfriskande nog inte är självklart inom hela utbildningsvärlden att högskolemässighet faktiskt utgör ett positivt värde. Under rubriken ”Högskolemässighet – välsignelse eller nödvändigt ont” har exempelvis Björn Dahlström och Kleven Högberg i Svensk Sjöfarts Tidning (29–30, 2000) beskrivit sitt examensarbete från sjökaptensprogrammet vid Chalmers. Artikeln ger tänkvärda synpunkter på hur studenter med olika bakgrund kan uppfatta både nackdelar och fördelar med den akademisering som många praktiskt orienterade yrkesutbildningar för närvarande genomgår.

Man kan undra om skolor som fått avslag på ansökningar om examensrätt, och som ofta är små och ideologiskt präglade, alltid värdesätter högskolemässighet lika högt som Högskoleverket. I det offentliga rummet förmärks ibland en påtaglig konflikt mellan vetenskapssamhället respektive olika ”alternativ”. Även inom de stora högskolornas väletablerade yrkesutbildningar, till exempel till tandläkare eller ingenjör, finns en mer eller mindre spänningsfylld diskussion om vad som är den mest respektabla normkällan, akademien eller den professionella praktiken.

### Öppet och innehållsrikt

Det är oftast utbildningar som värderas med avseende på högskolemässighet. Men språkbruket tillåter att begreppet används om mer begränsade företeelser som litteratur. I en granskning 2000 av olika utbildningar i alkohol- och drogkunskap skriver Socialstyrelsen: ”Litteraturens högskolemässighet är bedömd som väl tillgodosedd inom samtliga grundutbildningar, dock något lägre inom sjuksköterskeprogrammet beroende på föråldrad litteratur.” Det förefaller inte heller onaturligt att utsträcka begreppet till

hela utbildningsanordnare. ”Är X-skolan högskolemässig?” kan man väl undra ibland. I massmedia kan en sådan fråga besvaras jakande när någon skola glädjer sig åt ett tidigare ovanligt forskningsanslag.

Fastän tämligen öppet och vagt hänsyftar begreppet högskolemässig som regel på ett kluster av egenskaper som tillsammans ska svara mot stadgandena i högskolelagens första kapitel och de tillämpningar som framgår av högskoleförordningen. Så är klart utsagt i riksdagsrevisorernas rapport, och så är även Högskoleverkets avsikt. Själva termen högskolemässig återfinns visserligen inte just nu (september 2001) på de högsta nivåerna av Högskoleverkets webbsidor, men genom hänvisning till underliggande dokument är sammanhanget klart. Under ”Examensrättsprövningar” står:

*”Högskoleverket prövar lärosätens examensrätt utifrån vad som föreskrivs i Högskolelagen och Högskoleförordningen och i förarbetena till 1993 års högskolereform. Tolkningen av föreskrifterna uttrycks vid bedömningarna i kvalitetskriterier. (–) Vilken tonvikt som läggs vid de olika kriterierna beror på vilken utbildning som ska prövas. Kriterierna kan inte betraktas isolerat var för sig. Utbildningens kvalitativa nivå avgörs av alla kriterier i ett inbördes samspel.”*

Kriterierna räknas så upp: lärarkompetens och kompetensutveckling, forskningsaktivitet, utbildningens innehåll och organisation, ämnesdjup och ämnesbredd, övergångsmöjligheter till forskarutbildning, utvärdering och kvalitetssäkring, studentmedverkan, jämställdhet, internationalisering, bibliotek och informationsförsörjning, lokaler och utrustning, behörighet och antagning, ekonomi och styrelse, stabilitet och långsiktighet, kritisk och kreativ miljö.

Med obetydlig variation återfinns samma kriterier med kommentarer i rapporten ”Utbildningar inom vård och omsorg – en uppföljande utvärdering” (Högskoleverkets rapportserie 2000:5 R). Den utgör den mest iögonfallande operationaliseringen hittills av Högskoleverkets egen förståelse av begreppet högskolemässig. Rapporten låg som bekant till grund för indragningen av ett antal examensrättigheter och hot om indragningar, de senare riktade bland annat mot ett välrenommerat lärosäte som Karolinska Institutet.

Kriterierna utgör en tolkning av riksdagens och regeringens intentioner och en parafrasering av högskolelagen och -förordningen. Den mest grundläggande texten, högskolelagens inledningskapitel, säger att högskolans utbildningar ska:

- vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet (2 §)
- ges i nära samband med forskning (3 §)
- ha hög kvalitet (4 §)
- utformas i samverkan med studenterna (4 a §)
- främja jämställdhet (5 §)
- väsentligen bygga på gymnasieskolans nationella program eller motsvarande kunskaper (8 §)
- ge förmåga att, inom området för utbildningen, självständigt och kritiskt göra bedömningar, självständigt lösa problem, följa kunskapsutvecklingen (9 §)

Dessutom *bör* utbildningen ("verksamheten") främja förståelsen för andra länder och internationella förhållanden (5 §) samt utveckla förmågan till informationsutbyte på vetenskaplig nivå (9 §).

De flesta av Högskoleverkets kriterier ansluter således väl till lagens krav på utbildningarna. Några kriterier – bibliotek och informationsförsörjning, lokaler och utrustning, ekonomi och styrelse, stabilitet och långsiktighet – gör så mindre direkt. De möter däremot krav som lagen och förordningen ställer i organisatoriskt hänseende och kan därmed sägas svara mot en institutionell innebörd av begreppet högskolemässig.

Uppenbarligen går Högskoleverkets femton kriterier inte längre i operationalisering än författningarna själva. Det nya är bara termen högskolemässig samt, kanske man kan säga, det faktum att den tillsammans med kriterierna framhäver att det inte är så lätt att ur författningarna utläsa vad som väsentligen gör en högskola till en högskola. De flesta av kriterierna vore användbara vid utvärderingen av gymnasier eller snart sagt vilken skola som helst. Ett undantag kan vara kriterierna "forskningsaktivitet" och "övergång till forskarutbildning". Men kanske är inte heller de omedelbart avgörande. Den allmänna skolan betonar allt oftare värdet av ett vetenskapligt förhållningssätt och forskning, låt vara i enkla och stundom oegentliga former. Gamla tiders disputerade gymnasielektorer avsågs garantera ett slags forskningsanknytning under universitetsnivån.

Praktiskt betydelsefulla kriterier framträder först genom Högskoleverkets avgöranden i reella utvärderingar. Med tanke på den innehållsliga spridningen i de femton kriterierna, på att vart och ett av dem måste substantieras i praxis, och på att sammanvägningen dem emellan sägs skola vara olika

för olika typer av utbildningar, måste man dra slutsatsen att det officiöst legala begreppet högskolemässig är oklart.

### Yrkesrelevans

I den ovannämnda utvärderingen från Högskoleverket är det inte bara de femton kriterierna som används för att bestämma begreppet högskolemässig. Rapporten framhåller att också utbildningarnas *yrkesrelevans* ska ses som en *integrerad del* av högskolemässigheten. Det kan tyckas vara en liten sak, men är nog vid närmare eftertanke betydelsefullt inför högskolans fortgående anknytning till en allt vidare yrkessektor. Sedan 1970-talet sammansmälter ju fler och fler icke-akademiska utbildningsmiljöer med den särpräglad vetenskapliga kultur som utgår från universiteten. När den processen ska beskrivas, skulle högskolemässig kunnat sammanfatta de akademiska värden som ska läggas till de mer yrkesmässiga. Men så använder alltså Högskoleverket år 2000 inte uttrycket utan argumenterar så att termen blir tillgänglig för ett expanderbart, än mer multidimensionellt begrepp. Det är ofta ett sterilt företag att märka ord. Men ibland kan det vara fråga om att uppmärksamma levande poesi. I det här fallet torde begreppsbestämningen kunna påverka våra visioner av den framtida högskolan och därför vara värd en smula eftertanke.

För att inom högskolemässighetens begrepp ändå kunna urskilja yrkesrelevansen som någonting särskilt, tar Högskoleverkets rapport hjälp av ett annat i utbildningspolitiska sammanhang vanligt begrepp, vetenskapligt förhållningssätt. Ett vetenskapligt förhållningssätt sägs ingå som ett led i den yrkesrelevanta kompetensen men inte uttömma den: ”I bedömningen av högskolemässighet ingår således om utbildningen ger studenten både ett vetenskapligt förhållningssätt och övrig relevant yrkeskompetens samt hur dessa integreras.” Man får således tänka sig att de femton kvalitetskriterierna tillsammans avses fånga in betingelserna för såväl vetenskaplighet som övrig yrkeskompetens samt sammanflätningen av de två.

Vikten av, och svårigheterna i att integrera ett vetenskapligt förhållningssätt med en praktisk yrkesverksamhets krav och beprövade erfarenhet är väl kända inom läkarutbildningen. Det uttrycks pregnant i Högskoleverkets bedömning av kvalitetsarbetet vid Karolinska Institutet (Högskoleverkets rapportserie 1998:7 R). Synpunkterna överensstämmer i sak med dem som senare utvecklas i ”Utbildningar inom vård och omsorg – en uppföljande



utvärdering” (Högskoleverkets rapportserie 2000:5 R), men man kan notera att det under mellantiden har skett en viss glidning i Högskoleverkets terminologi. I den tidigare rapporten ingår ännu inte yrkesfärdigheten i högskolemässigheten utan det sägs att ”Den akademiska utbildning som syftar till yrkesexamen förutsätter ett ömsesidigt förhållande mellan högskolemässighet och yrkesfärdighet.”

En intressant skrift som tydliggör realiteterna är Ulla-Britt Carmnes undersökning ”Klinisk/tillämpad utbildning ur studenters och handledares perspektiv. Om mäter-gesällärande och högskolemässighet i vård- och sociala omsorgsutbildningar” (Högskoleverkets arbetsrapporter 2000:1 AR). Carmnes personliga reflektioner är förenliga med Högskoleverkets officiella, samtidigt som hennes på empiriska iakttagelser byggda text förmår att gjuta liv i systemperspektivens eljest ganska bleka abstraktioner.

Högskolelagens första kapitel och portalparagrafer talar inte om yrken. Där står emellertid att högskoleutbildning kan vila på bland annat beprövad erfarenhet (som något annat än vetenskaplig grund) och att studenterna utöver kunskaper och färdigheter ska ges förmåga att följa utvecklingen inom det område som utbildningen avser. De föreskrifterna skulle förefalla väl dunkla, eller onödigt omständliga, om man inte fick förutsätta att lagstiftaren har haft yrkesverksamhetens behov i tankarna. Sitt författningsmässiga uttryck har en sådan tolkning i de målbeskrivningar för olika yrkesexamina som regeringen har fastställt i bilaga till högskoleförordningen. Målen är allmänt formulerade. För att erhålla X-examen ska studenten typiskt ha förvärvat sådana kunskaper och färdigheter som ”behövs” för att arbeta som X. Examensordningen utgör härigenom en färggrann palett för den som vill måla en bild av begreppet högskolemässig, antingen man väljer att uppfatta resultatet som brokigt eller nyansrikt.

### Kan högskolemässighet definieras?

När man inser att begreppet högskolemässig är oklart, uppkommer lätt frågan om det, eller synonymer, skulle kunna undvaras. I en trivial mening måste svaret bli åt det nekande hållet. Om vi vill kommunicera vad vi menar med ord som högskola och universitet behövs attribut som konnoterar något intressant. Ett gammalt sådant uttryck är till exempel akademisk. Att reducera orden högskola och universitet till blotta namn på vissa myndig-

heter förefaller i förstone väl defaitistiskt, även om det kanske vore möjligt ur rent legal synvinkel.

I en djupare mening är saken dock inte så enkel. Poängen med Högskoleverkets begrepp högskolemässig är ju att det *inte* sammanfaller med någon enda av de egenskaper som lag och förordning tillerkänner eller kräver av de myndigheter som heter högskola eller universitet. Istället antyder termen existensen av en sammanfattande egenskap, högskolemässighet, som *varken* är vad författningarna kräver i något specifikt avseende *eller* summan av vad de kräver i flera avseenden. Den för alla utbildningar gemensamma och nödvändiga högskolemässigheten ska istället förstås som interaktionen mellan många olika delkvaliteter ("kriterier") där samspelet, enligt Högskoleverkets intention, får och bör vara olika för skilda högskolor.

Multivariata begrepp av liknande slag är välkända objekt för precisa beräkningar inom empirisk vetenskap och ingen absurditet. På det humanistiska fältet torde de vara mest bekanta genom den enkla variant som utgörs av Wittgensteins teori om familjelikhet. För att sådana begrepp ska vara praktiskt användbara fordras att de antingen är så enkelt sammansatta att vi kan reda oss med vardaglig intuition – som är fallet beträffande familjelikhet – eller att interaktionen mellan variablerna (kriterierna) kan preciseras matematiskt, till exempel genom principkomponentanalys eller projektion på latent strukturer. Det senare har såvitt bekant aldrig varit på tal när det gäller högskolemässighet, så frågan är om de aktuella kriteriesambanden är tillräckligt enkla för att vi ska kunna nöja oss med vardaglig intuition.

Man kan förvänta sig att den empiriska informationsmängd som fordras för att Högskoleverkets begrepp högskolemässig ska klarna ökar i takt med att verket fullgör sitt uppdrag som kontinuerlig utvärderare av all högskolans grund- och forskarutbildning. Det kan därför inte uteslutas att en större intuitiv förståelse av begreppet så småningom växer fram. Det är dock inte säkert. Bland annat blir det beroende på konsistensen i alla olika utvärderingar som Högskoleverket ska göra. Om en på så sätt framväxande förståelse kommer att motsvara vad högskolans lärare i allmänhet gör sig för förställningar om högskolans idé är förstås också svårbedömt.

## När murarna rivs

Det politiska reformarbetet – inte minst den nyss lagda propositionen ”Den öppna högskolan” med ambitioner för vidgat tillträde och livslångt lärande samt förslag om nya målformuleringar i högskolelagen – komplicerar världsbilden för den som känner sig behöva ett multivariat begrepp högskolemässig av större tydlighet än idag. Om man bejaktar den fortgående upplösningen av gränserna mellan vad som traditionellt har varit respektive inte har varit högskoleutbildningar, kanske man i realiteten måste uppoffra sin förväntan på ett alltomfattande och av överordnade myndigheter reglerat begrepp. Att krampaktigt hålla fast vid en sådan förväntan skulle kunna hämma den kreativitet och utvecklingslusta som ligger i samhällets intresse. Omvänt, kunde en mer försiktig bedömare resonera, kan central principlöshet beträffande högskolemässighetens innebörd kanske hota vitala värden inom den högre utbildningen.

Högskoleverket avstyrkte i remissyttrande 2000 att kvalificerad yrkesutbildning skulle bli ett ansvar för högskolan (och så gjorde med stor tvekan även Umeå universitet). Högskoleverket skrev: ”Med ett strikt principiellt resonemang kan man, med utgångspunkt i det högskolebegrepp som lades fast genom 1977 års högskolereform, hävda att all eftergymnasial utbildning bör förläggas till högskolan. Emellertid skulle, om KY förlades till högskolan, fokus riktas mot bristerna i högskolemässigheten hos KY.” Verket betonade också att det är ”angeläget att ett helhetsgrepp tas på hela den ’grå-zon’ som den eftergymnasiala utbildningen utanför högskolan utgör...”

I dagarna återkommer frågeställningen genom den översyn av högskolans kortare yrkesutbildningar som görs av en departementskommitté. Direktiven kommenterar begreppet högskolemässighet och den inledningsvis nämnda skrivelsen från riksdagens revisorer. I centrum står departementsledningens önskan att erfarenhet ska ges större tyngd: ”Inom många praktiska yrkesutbildningar är det viktigt att undervisningen också till stor del baseras på beprövad erfarenhet. Kunskaper och färdigheter som utgår från beprövad erfarenhet har inom dessa utbildningar ett eget värde. Genom detta sätt att ange universitetens och högskolornas uppgift understryks att inom det breda begreppet högre utbildning ryms utbildningar med mycket olika inriktningar och krav. Formerna och villkoren för verksamhetens bedrivande måste därför tillåtas variera inom vida ramar.”

Traditionellt akademiskt tänkande uppfattar ofta beprövad erfarenhet som ett provisorium, nödvändigt när vetenskaplig kunskap saknas. Så är fallet inom exempelvis läkarutbildningen, så länge det rör sig om kunskaper av teoretisk karaktär. Samtidigt beaktar man förstås att en läkare behöver lära sig mer än teori och fakta. Mutatis mutandis kan samma sak sägas om alla högskoleutbildningar med praktisk vinkling. En ny syn på beprövad erfarenhet som utbildningsgrund kommer därför att påverka uppfattningen om vad en högskola kan vara. Högskoleverkets ställningstagande 1996 beträffande antroposofernas rätt att få utfärda en examen kan kanske användas för att enkelt belysa hur gränsdragningen mellan skolformerna tycks blir allt svårare: ”Vi bedömer att Rudolf Steiner-högskolan har goda förutsättningar att få rätt att utfärda kvalificerad eftergymnasial examen till odlingspedagog under vissa förutsättningar. Vi förutsätter att allsidighet, fördjupade ämneskunskaper och ett vetenskapligt förhållningssätt kan garanteras. Den ämnesteoretiska kompetensen måste stärkas för att garantera djup i utbildningen. (...) På längre sikt bör utbildningen till odlingspedagog kunna utvecklas så att den kan nå en högskolemässig nivå.”

### Grundutbildning och forskning

Högskolebegreppet har nu kanske tänjts så långt att det har föga mening att söka efter det för alla utbildningar gemensamma. Kanske bör intresset för kvalitet istället mer fritt fokuseras med hänsyn till varje högskolas faktiska verksamhet. Sambandet mellan högskolans två huvuduppgifter, utbildning och forskning, träder då snabbt i förgrunden. Författningmässigt är högskola det extensionellt vidare begrepp vari den mindre delmängden universitet innefattas. Universiteten har de största resurserna för forskning, samtidigt som alla högskolor ska ha ett nära samband mellan forskning och utbildning. Det innebär en risk för att universitetens forskning kan komma att uppfattas som onödigt stark och omfattande. Den lagstadgade högskolemässigheten kräver ju inte mer än att den kan klaras med lägre ambitioner.

Begreppet högskolemässighet kan därför faktiskt utgöra ett hot mot kvaliteten i svensk forskning och forskarutbildning, om det inte kompletteras med uppmärksamhet på universitetens specifika situation. Det är inte önskvärt att högskolan markerar revir mot andra utbildningsformer, men väl att

sambandet mellan forskning och utbildning kan hanteras med flexibilitet så att i varje fall universiteten förmår att kraftsamla tillräckligt för att upprätthålla en verkligt hög vetenskaplig nivå. När vetenskaplighetens relativa betydelse nu är satt på dagordningen av andra skäl, måste det också kunna sägas i klartext att det lagstadgade sambandet mellan forskning och utbildning är alldeles för obetydligt, både med tanke på Sveriges konkurrenskraft och med hänsyn till landets rimliga kultur- och bildningsambitioner. En differentiering måste tillåtas, såväl mellan högskolor som mellan olika utbildningar inom en och samma högskola. Det förutsätter att statsmakterna vågar anförtro ett stort mått av ansvar till den vetenskapliga professionen, lokalt på lärosätena och tillsammans över landet.

Samtidigt som riksdagens revisorer föreslog att kravet på beprövad erfarenhet i vissa yrkesutbildningar bör utvecklas, skrev de också:

*”Utöver väl kvalificerade lärare behöver lärosätena ha tillgång till ekonomiska resurser och intresserade studenter för att genomföra en högskolemässig utbildning. Mellan dessa tre variabler uppträder emellertid flera obalanser. Dessa obalanser inträffar ofta samtidigt, vilket försvårar lärosätenas prioriteringar. I sådana situationer riskerar kortsiktiga krav som rör lärosätenas utbildningsuppdrag att ta över långsiktiga krav som rör de viktiga frågorna med forskning och kompetensutveckling. Detta är ett allvarligt hot mot möjligheterna att på sikt bedriva en utbildning med god högskolemässig kvalitet.”*



ISBN 91-88874-79-6

Högskoleverket är en central myndighet för frågor som rör universitet och högskolor. Verket arbetar med kvalitetsbedömningar, tillsyn, uppföljningar, utveckling av högre utbildning, utredningar och analyser, bedömning av utländsk utbildning och studieinformation.

 **HÖGSKOLEVERKET**  
National Agency for Higher Education