

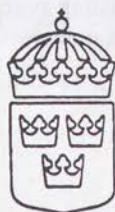
# Frihet Ansvar Kompe- tens

Grundutbildningens  
villkor i högskolan

SOU 1992:1

Betänkande av högskoleutredningen

Ref KBOc



Statens offentliga utredningar

1992:1

Utbildningsdepartementet

# Frihet Ansvar Kompetens

Grundutbildningens villkor  
i högskolan

Betänkande av högskoleutredningen  
Stockholm 1992

SOU och Ds kan köpas från Allmänna Förlaget, som också på uppdrag av regeringskansliets förvaltningskontor ombesörjer remissutsändningar av dessa publikationer.

Adress: Allmänna Förlaget  
Kundtjänst  
106 47 Stockholm  
Tel 08/739 96 30  
Telefax: 08/739 95 48

Publikationerna kan också köpas i Informationsbokhandeln, Malm Morgsgatan 5, Stockholm.

# Till statsrådet och chefen för utbildningsdepartementet

SOU 1992: 1

Genom beslut den 16 februari 1989 bemyndigade regeringen dåvarande chefen för utbildningsdepartementet, statsrådet Göransson, att tillkalla en kommitté med uppdrag att se över den pedagogiska verksamheten inom högskolan.

Med stöd av detta bemyndigande tillsattes kommittén den 27 februari 1989. Kommittén har antagit namnet *högskoleutredningen*.

II kommitténs arbete har följande ledamöter, sakkunniga och experter deltagit.

## *Ledamöter:*

rektor Håkan Westling (ordförande)  
professor Berit Askling (fr o m den 1 februari 1990)  
rektor Ulla-Britt Carmnes (fr o m den 1 oktober 1990)  
prorektor Mai-Britt Forsberg (t o m den 31 januari 1990)  
professor Leif Lewin  
studierande Alf Nilsson  
rektor Jan S Nilsson  
rektor Britt Olausson (t o m den 15 augusti 1990)  
professor Astrid Stedje  
rektor Birgitta Stymne.

## *Sakkunniga:*

departementsrådet Lena Abjörner (den 1 april 1989 - 6 juni 1991)  
departementssekreterare Lena Eriksson (fr o m den 7 juni 1991)  
rektor Lillemor Kim  
departementsrådet Leif Lindfors  
avdelningschef Caj-Gunnar Lindström (fr o m den 1 februari 1990).

## *Experter:*

rektor Mårten Carlsson (fr o m den 1 februari 1990)  
ämbessakkunnig Ann Fritzell (fr o m den 7 juni 1991)  
departementssekreterare Anita Johansson (den 1 april 1989 - 16 september 1990).

II *Kommitténs sekretariat* har varit förlagt till Lund. Som sekreterare förordnades den 3 april 1989 avdelningsdirektör Eva Falk Nilsson och kanslichef Hans Näslund. I kommitténs sekretariat har vidare tjänstgjort fil kand Håkan Danielsson som expert under tiden den 1 februari - 30 september 1990 och som biträdande

sekreterare fr o m den 1 oktober 1990, socionom Madeleine Harby som expert på deltid under tiden den 1 augusti 1990 - 30 juni 1991, avdelningsdirektör Dan Andersson (statistisk bearbetning av lärarenkäten) samt kulturattaché Torsten Kälvemark (slutredigeringen av föreliggande betänkande). Kommitténs kansliuppgifter har handlagts av institutionssekreterare Birgit Ödvall, Lunds universitet.

Regeringen har till utredningen överlämnat följande skrivelser att beaktas vid fullgörande av uppdraget:

- Skrivelse från högskolan i Örebro den 19 januari 1989 om pedagogiskt utvecklingsarbete (överlämnad den 2 mars 1989)
- Skrivelse från Sveriges förenade studentkårer den 3 juni 1988 angående den pedagogiska miljön i högskolan och förslag till åtgärder (överlämnad den 30 mars 1989)
- Skrivelse från Sveriges förenade studentkårer den 10 november 1988 angående utbildning för pedagogutbildare (överlämnad den 30 mars 1989)
- Skrivelse från Sveriges förenade studentkårer den 27 april 1990 angående obligatoriska kursutvärderingar i högskolan (överlämnad den 26 juli 1990)
- Skrivelse den 29 oktober 1989 angående vårdlärarutbildning från företrädare för landets institutioner med vårdlärarutbildning samt en skrivelse från vårdhögskolornas rektorsskollegium den 17 december 1990 i samma ämne (överlämnade den 11 juli 1991).

Vidare har riksdagens utbildningsutskott med anledning av vissa motionsyrkanden våren 1989 uttalat att "frågan om vetenskaplig grundkurs eller motsvarande bör övervägas av den högskolepedagogiska utredning som nyligen tillsatts" (betänkande 1988/89:UbU9). Utredningen har uppfattat detta så att utredningsarbetet bör omfatta även denna fråga.

Utredningen har haft förmånen att få disponera medel för projekt och försöksverksamhet. En förteckning över samtliga projektrapporter som avgetts till utredningen finns i *bilaga 7*.

I *bilaga 5* förtecknas skrivelser som utredningen avgett till regeringen eller UHÄ.

Högskoleutredningen överlämnar härmed sitt huvudbetänkande *Frihet, ansvar, kompetens - grundutbildningens villkor i högskolan*.

Reservationer har avgetts av Alf Nilsson, Håkan Westling och Astrid Stedje. Särskilda yttranden har avgetts av Alf Nilsson, Lillemor Kim, Caj-Gunnar Lindström och Mårten Carlsson.

Utredningen kommer under våren 1992 att avge ett avslutande SOU 1992: 1  
betänkande rörande principerna för tilldelning av resurser för  
grundläggande högskoleutbildning.

Stockholm den 15 januari 1992

Håkan Westling

Berit Askling  
Leif Lewin  
Jan S Nilsson  
Birgitta Stymne

Ulla-Britt Carmnes  
Alf Nilsson  
Astrid Stedje

/Eva Falk Nilsson  
Hans Näslund

<b>Sammanfattning</b>	13
<b>I UTGÅNGSPUNKTER</b>	35
<b>1 Frihet, ansvar, kompetens</b>	37
<b>2 Höskoleutredningen - bakgrund och arbetssätt</b>	43
2.1 Bakgrund - utbildningsexplosionen	43
2.2 Direktiven	44
2.3 Utredningsarbetets huvudinriktning	45
2.4 Utredningens arbetssätt	50
<b>3 Höskolereformen sedan 1955</b>	53
3.1 Undervisningsvolym och lärarresurser	53
3.2 Genomströmning	54
3.3 Splittring mellan undervisning och forskning	55
3.4 Centralisering eller decentralisering?	56
3.5 Den institutionella organisationen	57
3.6 Effekter av höskolereformen 1977	58
3.7 Lärartjänstreformen 1986	59
3.8 Nya signaler för 1990-talet	60
3.9 Universitetspedagogiska utredningen (UPO)	62
<b>4 Den svenska högskolan - kritik och debatt</b>	65
4.1 Utredningens uppdrag	65
4.2 Utbildningens mål, kvalitet och organisation	66
4.3 Pedagogiken i högskolan	67
4.4 Organisationsstrukturen	69
4.5 Resurserna för utbildningen	70
4.6 Antagningssystemet: yrkeserfarenhet och lottning	71
4.7 Två externa bedömare - Ulf af Trolle och Peter Scott	72
<b>5 Mål för högre utbildning</b>	75
5.1 Målbegreppet	75
5.2 Aktuella företeelser som påverkar utbildningsmålen	77
5.3 Utbildningsmål för framtiden - ett diskussionsunderlag	79
5.4 Målformuleringar och styrdokument	81

<b>6</b>	<b>Utbildning och forskning</b> .....	83
6.1	Högskolan i samhället .....	83
6.2	Grundutbildningens status .....	84
6.3	Sambandet mellan utbildning och forskning ....	87
6.4	Forskningsanknytning .....	89
6.5	Sammanfattning och förslag .....	91

## **II STUDENTER OCH LÄRARE** .....

<b>7</b>	<b>Studenterna</b> .....	95
7.1	Vilka är studenterna? .....	95
7.2	Vägen till högskolan - informationen .....	96
7.3	Vägen till högskolan - motiven .....	98
7.4	Vägen till högskolan - antagningen .....	99
7.5	Studiestarten .....	101
7.6	Studieteknik och studiestrategier .....	102
7.7	Studiemiljö .....	104
7.8	Studiemedelssystemet .....	105
7.9	Utredningens slutsatser (nytt avsnitt) .....	106
<b>8</b>	<b>Lärare kommer till tals</b> .....	109
8.1	Enkäten .....	109
8.2	Antalet lärare och förändringar i tjänstestrukturen	109
8.3	Ålders- och könsfördelning .....	110
8.4	Rörligheten .....	111
8.5	Lön och arbetstrygghet .....	111
8.6	Arbetstiden .....	111
8.7	Arbetsuppgifter, trivsel och förändringar i arbetsituationen .....	112
8.8	Grundutbildningens status och förnyelse .....	112
8.9	Lärarnas syn på studenterna .....	113
8.10	Lärarnas kompetensutveckling .....	114
8.11	Utredningens åtgärdsförslag .....	114
8.12	Slutsatser .....	115

## **III UNDERVISNING OCH EXAMINATION** .....

<b>9</b>	<b>Undervisning och inläring - forskning och utvecklingsarbete</b> .....	119
9.1	Inlärningsforskningen under 60- och början av 70-talet .....	120
9.2	Den kvalitativa synen på inläringen .....	121
9.3	Skillnad mellan intention och handlingssätt .....	122
9.4	Ramfaktorer .....	122
9.5	Didaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete ....	123
9.6	Slutsatser och förslag .....	124

<b>10</b>	<b>Undervisningens former</b> .....	127
10.1	Undervisningstäthet .....	127
10.2	Undervisningens organisation .....	130
10.3	Olika lärarkategoriernas medverkan i undervisningen	134
10.4	Utredningens överväganden .....	135
10.5	Slutsatser och förslag .....	137
<b>11</b>	<b>Erfarenheter av problembaserad inläring (PBI)</b>	139
11.1	Grundidé och karakteristika .....	140
11.2	Examinationssystemet .....	141
11.3	Av utredningen stödda projekt .....	141
11.4	Jämförelser mellan PBI och annan undervisning	141
11.5	Slutsatser och förslag .....	143
<b>12</b>	<b>Examination</b> .....	145
12.1	Examination som kvalitetskontroll i högskolan ..	145
12.2	Examinationens former (nytt avsnitt) .....	147
	12.2.1 Examination på större kursavsnitt ....	147
	12.2.2 Gemensamma eller samordnade prov ..	148
12.3	Externa examinatorer .....	148
12.4	Slutsatser och förslag .....	151
<b>IV KVALITET OCH UTVÄRDERING</b> .....		153
<b>13</b>	<b>Kvalitet i högre utbildning</b> .....	155
13.1	Den högre utbildningens redovisningsansvar ...	155
13.2	Att bedöma kvalitet .....	157
13.3	Vad är kvalitet? .....	157
13.4	Former för kvalitetssäkring .....	159
13.5	Slutsatser och förslag .....	163
<b>14</b>	<b>Uppföljning och utvärdering</b> .....	165
14.1	Verksamhetsindikatorer och expertbedömningar	165
14.2	Utvärdering i den svenska högskolan .....	166
14.3	Slutsatser och förslag .....	170
<b>15</b>	<b>Utvärdering av kurser</b> .....	173
15.1	Nuläget .....	173
15.2	Problem och brister .....	174
15.3	Syften .....	175
15.4	Utförande .....	177
	15.4.1 Från enkel studenbedömning till interaktiv kursutvärdering .....	177
	15.4.2 Val av metoder .....	178
15.5	Tolkning av resultat och kursrapport .....	178
15.6	Konsekvenser .....	179
15.7	Slutsatser och förslag .....	179

<b>V MERITERING OCH KOMPETENSUTVECKLING</b>	.....	181	SOU 1992: 1
<b>16 Den pedagogiska meriteringen</b>	.....	183	
16.1 Nuvarande praxis	.....	183	
16.1.1 Lokala anvisningar och riktlinjer	.....	184	
16.1.2 De pedagogiska meriternas tyngd	.....	185	
16.2 Kan lärarskicklighet bedömas?	.....	186	
16.3 Exempel från andra länder	.....	187	
16.4 Erfarenheter av lärarbedömning i Sverige	.....	188	
16.5 Utredningens överväganden	.....	191	
16.5.1 Begreppet lärarskicklighet	.....	192	
16.5.2 Pedagogisk behörighet	.....	194	
16.5.3 Dokumentation och bedömning av pedagogiska meriter	.....	197	
16.5.4 Vad innebär lärarskicklighet?	.....	199	
16.5.5 Att bedöma lärarskicklighet	.....	200	
16.5.6 Tjänstgöringsintyg och tjänstgöringsbetyg	.....	203	
16.5.7 Slutsatser och förslag	.....	204	
<b>17 Kompetensutveckling för lärare i högskolan</b>	....	205	
17.1 Kompetensutveckling - en nödvändighet	.....	205	
17.2 Viktiga utvecklingsområden	.....	205	
17.3 Lärarnas egna önskemål	.....	207	
17.4 Pedagogisk utbildning - tillbakablick och dagsläge	.....	208	
17.5 Internationella exempel på pedagogisk utbildning	.....	210	
17.6 Handlingsprogram för pedagogisk utbildning	....	211	
17.6.1 Programmets principiella uppbyggnad	..	211	
17.6.2 De olika delarna i programmet	.....	212	
17.7 Ansvar för handlingsprogrammet	.....	214	
17.8 Organisation	.....	214	
17.9 Genomförande och utbyggnadstakt vid olika högskoleenheter	.....	215	
17.10 Målgrupper	.....	216	
17.11 Slutsatser och förslag	.....	217	
<b>VI ORGANISATION OCH LEDNING</b>	.....	219	
<b>18 Ledning och ansvar i högskolan</b>	.....	221	
18.1 Högskolesystemet förändras under utredningens gång	.....	221	
18.2 Variationerna mellan och inom olika högskoleenheter är stora	.....	223	
18.3 Allmänna synpunkter på ledningsfrågorna i högskolan	.....	224	
18.4 Rekrytering av ledare	.....	226	
18.5 Synpunkter på den formella ledningsorganisationen	.....	228	
18.6 Akademiska samrådsorgan	.....	229	
18.7 Slutsatser och förslag	.....	230	

<b>19</b>	<b>Den goda institutionen</b> .....	233
19.1	Principer för institutionsindelningen .....	233
19.2	Andra arbetsenheter .....	235
19.3	Institutionernas storlek .....	236
19.4	Verksamheten .....	237
19.5	Några aktuella problem .....	239
19.6	Den "lämpliga" och den "goda" institutionen ...	240
19.7	Institutionsledning .....	243
19.8	Institutionsutveckling .....	244
19.9	Slutsatser och förslag .....	246

## **VII RESURSER FÖR SERVICE OCH UTVECKLING** ... 247

<b>20</b>	<b>Pedagogisk utveckling</b> .....	249
20.1	Lokala pedagogiska utvecklingsenheter .....	249
	20.1.1 Utvecklingsenheternas syfte och verksamhet .....	250
	20.1.2 Tjugo års erfarenheter .....	251
20.2	Hinder för förnyelse .....	252
20.3	Lokalt utvecklingsarbete .....	253
	20.3.1 Pedagogiska program .....	253
	20.3.2 Resurser för pedagogiskt utvecklingsarbete	253
	20.3.3 Finansiering av den lokala utvecklings- funktionen .....	254
20.4	Resurser på nationell nivå .....	255
	20.4.1 Högskolans grundutbildningsråd .....	256
	20.4.2 Högskoleutredningens bedömning beträffande grundutbildningsrådet .....	257
20.5	Slutsatser och förslag .....	258
<b>21</b>	<b>Bibliotek och information</b> .....	259
21.1	Det moderna högskolebiblioteket .....	259
21.2	Villkor för att högskolebiblioteket skall kunna utnyttjas som pedagogisk resurs .....	260
21.3	Slutsatser och förslag .....	262
<b>22</b>	<b>Datorer i utbildningen</b> .....	263
22.1	Datorer i svensk högskoleutbildning - en kartläggning .....	263
22.2	Internationella exempel .....	265
22.3	En svensk specialstudie .....	266
22.4	Utredningens överväganden .....	266
22.5	Slutsatser och förslag .....	268

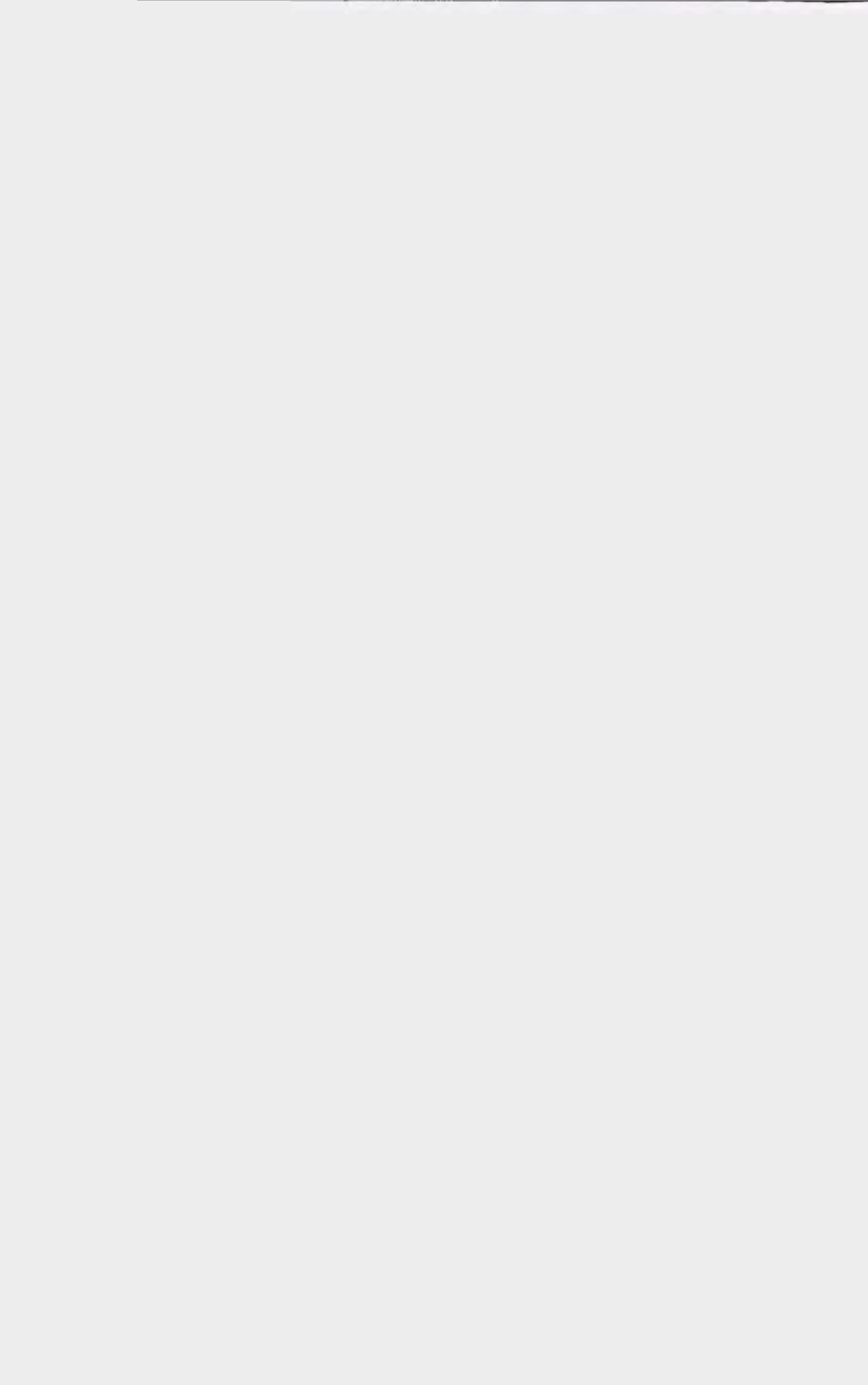
## **VIII ÖVRIGA FRÅGOR** .....

<b>23</b>	<b>Vetenskaplig grundkurs</b> .....	271
23.1	Kartläggning och konferens .....	271

23.2	Försöksverksamhet med vetenskaplig grundkurs (20 poäng) . . . . .	272
23.3	Verksamheten vid de mindre och medelstora högskolorna . . . . .	272
23.4	Övriga åtgärder . . . . .	273
23.5	Slutsatser och förslag . . . . .	274
<b>24</b>	<b>Vårdhögskolornas situation . . . . .</b>	<b>277</b>
24.1	Vårdhögskolorna är annorlunda . . . . .	277
24.2	Högskoleutredningens arbetsgrupp . . . . .	277
24.3	Reaktionerna på rapporten . . . . .	279
24.4	Den aktuella utvecklingen . . . . .	280
24.5	Slutsatser och förslag . . . . .	282
<b>25</b>	<b>Distansutbildning . . . . .</b>	<b>285</b>
25.1	Internationella erfarenheter . . . . .	285
25.2	Distansutbildning i Sverige . . . . .	286
25.3	Framtidsperspektiv . . . . .	288
25.4	Slutsatser och förslag . . . . .	289
	<b>Reservationer och särskilda yttranden . . . . .</b>	<b>291</b>

## Bilagor

<i>Bilaga 1</i>	Kommittédirektiv . . . . .	297
<i>Bilaga 2</i>	Dokumentation och värdering av pedagogiska meriter . . . . .	303
<i>Bilaga 3</i>	Pedagogisk skicklighet . . . . .	309
<i>Bilaga 4</i>	Program för kompetensutveckling för lärare i högskolan . . . . .	315
<i>Bilaga 5</i>	Skrivelser till regeringen och myndigheter . . . . .	321
<i>Bilaga 6</i>	Informationsverksamhet m.m. . . . .	323
<i>Bilaga 7</i>	Rapporter från projekt som högskoleutredningen initierat eller bidragit till . . . . .	327
<i>Bilaga 8</i>	Litteraturreferenser . . . . .	331



## Utgångspunkter

### *Frihet, ansvar, kompetens*

Frihet, ansvar och kompetens är nyckelorden i detta betänkande om villkoren för den grundläggande utbildningen vid universitet och högskolor i Sverige. Dessa tre honnörsord är avsedda att markera en perspektivförskjutning i förhållande till det som ligger bakom oss, samtidigt som de innebär ett återknytande till vad som skulle kunna kallas för klassiska akademiska ideal.

Det *frihetsbegrepp* som vi vill argumentera för innebär naturligtvis inte en isolering eller avgränsning av universitet och högskolor från det omgivande samhället. Den frihet det gäller ligger på ett annat plan: en inre frihet som med delvis olika tillämpningar gäller både lärare och studenter. Den karakteriseras bland annat av den öppna debatten där var och en har rätt att framföra sin åsikt och där ingen annan auktoritet gäller än argumentens bärkraft. Den akademiska seminarieformen eller den öppna disputationen med dess kritiska granskning kan ses som en symbol för detta förhållningssätt.

Utvecklingen från 1950-talet och framåt innebar att *ansvaret* för det inre livet vid universitet och högskolor i flera avseenden framtogs dem som var verksamma inom utbildning och forskning. Den decentraliseringsprocess som pågått och alltjämt pågår i den svenska högskolan och de förändringar av studieorganisationen från 1993/94 som aviserats av regeringen innebär ett återförande av ansvaret till lokal nivå. Detta ansvar måste delas av studenterna, lärarna och högskolornas ledningsorgan.

*Den enskilde studenten* måste få lov att ta ansvaret för sin utbildning – både för dess innehåll och för genomförandet av den. Samtidigt har universitetet eller högskolan ett ansvar för att ge studenterna det stöd de behöver för att kunna träffa adekvata val, och för att kunna tränga in i ämnesområdet på en vetenskaplig nivå.

Ansvaret för undervisningens innehåll och kvalitet bör så långt det är möjligt åvila den enskilda institutionen. Inom institutionen *bör den enskilde läraren* ha ett personligt ansvar för sin undervisning och sina studenter. Detta betyder inte att vi anser att undervisningen är lärarens ensak. Men det faktum att samarbete mellan lärarna inom en institution eller inom ett utbildningsprogram är nödvändigt innebär inte att den enskilde lärarens ansvar för sin

undervisning och sina studenter kan flyttas över på ett kollektiv eller en nämnd.

*Kompetens* är ett ord som rymmer mer än ordet kunskap. Vi har valt det som en av ledstjärnorna för den framtida utvecklingen för att markera att den moderna högskolan är något mer än det som med en sliten kliché brukar kallas för "kunskapsorganisation". Att framhäva kompetensen som ett viktigt begrepp när det gäller högskolans fortsatta utveckling innebär också att man betonar en ofrånkomlig relation mellan utbildning och yrkesliv.

Kompetens i den mening som vi vill föra fram förutsätter frihet och ansvar. Vi tror att såväl högskolan som det omgivande samhället i längden tjänar på en fortsatt utveckling med dessa tre begrepp som ledstjärnor.

### *Utredningsarbetets inriktning*

Det är viktigt att påminna om att termen "högskolan" inte betecknar ett enhetligt system. Högskoleutredningens uppdrag omfattar i princip alla slag av utbildning vid alla högskolor. En del av förslagen har visserligen giltighet inom hela högskolesystemet. Men alla delar av betänkandet har inte samma relevans för alla delar av "högskolan". Vi har förutsatt som självklart att för den enskilda högskolan gäller det vi här säger i tillämpliga delar.

*Grundutbildningens status* i högskoleorganisationen har vi sett som det grundläggande problemet i vårt utredningsarbete. Undervisningens och den grundläggande utbildningens status i högskolan är väsentligt lägre än forskningens, och dess ställning har försämrats successivt under de senaste decennierna. De åtgärder vi vill föreslå i syfte att höja grundutbildningens status gäller i huvudsak följande områden:

- *Meritvärdering*: Pedagogiska meriter måste dokumenteras och beaktas vid tjänstetillsättning m m på ett tydligare och mer genomtänkt sätt än vad som hittills i allmänhet varit fallet.
- *Kompetensutveckling för lärare*: Vi hävdar att det är nödvändigt med en grundläggande pedagogisk utbildning för all personal med undervisningsuppgifter. Alla lärare bör dessutom ha rätt till kontinuerlig fortbildning i syfte att vidareutvecklas i sin roll som lärare. För behörighet till lärartjänster bör ett krav på pedagogisk utbildning av en viss minsta omfattning införas.
- *Utvecklingsarbete*: Det måste finnas resurser - både lokalt, vid den enskilda högskolan, och på nationell nivå - för utveckling av utbildningen och stimulans till experiment i undervisningen. Högskolans grundutbildningsråd, som tillkom efter förslag av utredningen, är ett led i denna strävan.

- *Sambandet mellan utbildning och forskning* är fundamentalt för universitetet och högskolor. Vi föreslår en rad åtgärder för att stärka detta samband.

Det *lärarstöd* som ges studenter inom olika utbildningar är mycket varierande, i form och i omfattning. En av våra mest grannliga uppgifter har varit att diskutera i vilken mån det finns pedagogiskt motiverade skäl till dessa skillnader, som har vuxit fram inom olika undervisningstraditioner och ofta är baserade främst på historiskt betingade resursskillnader. Vi har stannat för att behandla principerna för resurstilldelning till grundutbildningen i ett separat betänkande under våren 1992.

Vi framför i detta betänkande en del förslag som kan medföra ökade kostnader för grundutbildningen inom högskolan. På några punkter lämnar vi en översiktlig kostnadsuppskattning, men kostnaderna för och finansieringen av dessa åtgärder kan enligt vår uppfattning knappast diskuteras separat från frågan om de basala resurserna för utbildningen. Vi återkommer därför med en samlad diskussion om kostnadsfrågorna i vårt avslutande betänkande.

"*Den goda institutionen*", som återopas i direktiven, har naturligtvis stått i fokus för hela utredningsarbetet. Alla våra förslag syftar ytterst till att förverkliga detta ideal. Men vi har också mera specifikt försökt att finna kriterier för hur en god organisation av universitet och högskolor skall utformas och ledas.

Vi har i enlighet med våra direktiv försökt att "*arbeta öppet och okonventionellt*". Under hela utredningsarbetet har vi strävat efter största möjliga öppenhet, både genom medverkan i konferenser och debatter, genom publicering av delrapporter m m och genom en omfattande informationsverksamhet. En stor del av sekretariatets arbete har ägnats åt sådan utåtriktad verksamhet. På så sätt har utredningens arbete sannolikt bidragit till en ökad medvetenhet hos både studenter och lärare om grundutbildningens problem vid våra universitet och högskolor. Kanske är denna systempåverkan ett lika betydelsefullt resultat av utredningsarbetet som det betänkande som nu läggs fram.

### *Kritiken mot högskoleutbildningen*

I utredningsuppdraget ingår att söka klargöra innebörden och hållbarheten i den kritik som riktas mot utbildningen i högskolan. Detta skulle i och för sig kunna göras till en forskningsuppgift av en omfattning som faller utanför ramen för ett åtgärdsinriktat utredningsarbete. För vårt arbete har detta inte varit nödvändigt. Som bakgrund till våra överväganden och förslag har vi bedömt det tillräckligt med en kortfattad översikt över några huvuddrag i den kritik av den svenska högskolan som kommit fram under senare år.

En viktig iakttagelse är att debatten ändrat karaktär under de senaste åren. Den handlar nu mera om utbildningsresultat och kvalitet än om utbildningssystemets sociala funktioner. Inte minst har det internationella – framför allt det europeiska – perspektivet kommit i fokus för intresset. Debatten präglas alltmer av en ökande insikt om att den grundläggande utbildningen är basen för högskolans verksamhet, och att en ensidig satsning på forskning kan innebära risker för den grundläggande utbildningens – och därmed på sikt också för forskningens – kvalitet.

### *Mål för högre utbildning*

Inom högskolorna själva finns ofta en viss skepsis mot arbetet med målformuleringar. För många forskare och lärare är målen givna i och genom det sammanhang där de verkar. Sökandet efter ny kunskap oberoende av yttre värderingar och omständigheter kan ibland tyckas vara ett fullt tillräckligt syfte med den egna verksamheten.

Vår avsikt har inte varit att utforma nya övergripande mål för svensk högskoleutbildning. Men vi vill påpeka att mål för verksamheten alltid finns, även om de ofta är outtalade. Vi vill också påminna om att en medvetenhet om målen för utbildningen är en förutsättning för att man skall kunna utvärdera den och bedöma dess kvalitet.

I den dagliga verksamheten tvingas man oavbrutet till beslut om avvägningar mellan olika mål. Stundtals kommer också skilda mål i konflikt med varandra. De politiska målen kan t ex komma i konflikt med inomvetenskapliga kvalitetsmål. Dessa målkonflikter kan självklart också leda till skilda uppfattningar i fråga om medlen, dvs undervisningens innehåll och form. Den stora och ständiga utmaningen för alla som har att ta ställning till utbildningens inriktning är att genom en öppen debatt finna en för ämnesområdet och tidpunkten lämplig avvägning.

### *Utbildning och forskning*

Att grundutbildningen har lägre status inom högskolan än forskningen är allmänt erkänt. En grundläggande orsak är att forskningsmeriterna i regel väger tyngst vid tjänstetillsättning, befordran och lönesättning. Men i Sverige har denna attityd förstärkts av de signaler som getts genom politiska och anslagsmässiga prioriteringar.

Att forskningsresurserna tilldelas efter andra kriterier än resurserna för grundutbildningen är inte orimligt – men detta måste inte med nödvändighet medföra en tudelning av hela högskolan på det sätt som blivit fallet i Sverige. Sambandet mellan utbild-

ning och forskning är fundamentalt för universitet och högskolor; det måste stärkas och inte försvagas. Det är därför enligt vår uppfattning nödvändigt att ompröva de organisatoriska, ekonomiska och administrativa strukturer som i dag verkar i motsatt riktning.

En reell forskningsanknytning av utbildningen förutsätter med vårt sätt att se dels att utbildning och forskning är förenade i samma organisatoriska struktur, dels att de lärare som undervisar är aktiva i forskningen och att forskarna medverkar i undervisningen. Forskningsanknytningen bör enligt vår uppfattning innebära att studenterna får tillfälle att komma i kontakt med en levande forskningsmiljö. I detta avseende lämnar dagens svenska högskola mycket övrigt att önska.

Naturligtvis är det inte ekonomiskt eller praktiskt möjligt att på en gång åstadkomma forskningsanknytning i denna mening vid alla utbildningar eller alla högskolor där den saknas i dag. Men vi tror att en hel del skulle vinnas om den nuvarande gränsdragningen mellan forskande och icke forskande högskolor kunde avdramatiseras.

Vi föreslår följande:

- Högskoleförordningens nuvarande formulering bör ändras så att det tydligare än i dag framgår att forskning i princip ingår i tjänsten för alla kategorier av lärare i högskolan.
- Institutionerna bör på olika sätt söka underlätta för de lärare som inte avlagt doktorsexamen att genomgå forskarutbildning.
- Forskare i externfinansierade projekt bör regelmässigt medverka i undervisningen vid sin institution inom ramen för sin tjänstgöring.

## Studenter och lärare

### *Studenterna*

I kapitlet Studenterna ger vi inledningsvis en del basfakta om studentpopulationen vid universitet och högskolor i Sverige. Vi refererar några av de undersökningar som utredningen bidragit till: om vägen till högskolan – informationen, studiemotiven, antagningen och studiestarten – och om studieteknik och studievanor.

Våra resonemang i detta kapitel leder oss till följande slutsatser:

- Det behövs ett lättöverskådligt gemensamt informationsmaterial som omfattar hela det svenska högskolesystemet. Även i en decentraliserad organisation finns tillräckligt mycket av gemensam basinformation för att en sådan trycksak skall vara befogad.
- Kontakterna mellan högskolan och gymnasieskolorna behöver förstärkas när det gäller information om högskolestu-

- dier. Det kan finnas anledning att överväga rollfördelningen mellan syo-organisationen och högskolan i detta avseende.
- Vid en övergång till lokalt baserad antagning till högskolestudier måste varje högskola noga överväga konsekvenserna av olika alternativ framför allt när det gäller antagningssystemets konsekvenser för utbildningens uppläggning.
  - De första veckornas intryck av akademiska studier kan vara avgörande för den fortsatta studiemotivationen, för den sociala gemenskapen och för hela studiemiljön vid "den goda institutionen". Det finns därför skäl för högskolorna att diskutera hur introduktionen bör utformas.
  - Högskolorna bör uppmärksamma studenternas behov av hjälp för att utveckla sin studieteknik och förbättra sina studievänor.
  - Studenternas studiemiljö är en viktig faktor för trivsel, studieeffektivitet och studieresultat. Svenska högskolor saknar ofta en infrastruktur för den informella sociala samvaron mellan lärare och studenter eller mellan studenterna. Lokalsituationen är ofta det stora hindret för en god studiemiljö i denna mening. I detta sammanhang är bl a tillgången till läsplatser av stor betydelse.
  - Studiemedelssystemets regler får inte utformas så att de ger negativa konsekvenser för utbildningens uppläggning. Det gäller bland annat kraven på redovisning av studieprestationer, som varit en bidragande orsak till att undervisning och examination ofta delats upp i alltför många och små avsnitt.

### *Lärare kommer till tals*

Från lärare i högskolan framförs ofta kritik mot att utbildningsreformer initieras av politiskt valda beslutsfattare, utformas av utbildningsadministratörer och förväntas bli genomförda av lärare och studenter. I linje med utredningens sätt att arbeta öppet beslöt vi tidigt att låta lärarna komma till tals. Detta har skett i debatter, seminarier, stående datorkonferenser m m. Efterhand kom vi fram till att en skriftlig enkät skulle vara av värde. Vi ville veta något om lärarnas arbetserfarenhet vid högskolan, deras syn på sin arbetssituation, på grundutbildningen, på studenterna och på utvecklingsmöjligheterna.

I betänkandet ger vi en kortfattad redogörelse för resultaten. Den fullständiga redovisningen återfinns i rapporten *Högskolans lärare kommer till tals* (UHÅ-rapport 1991:22).

Den bild som i vår enkätundersökning framträder av lärarkåren i den svenska högskolan är att lärarna trivs bra, är engagerade i sitt arbete, ser positivt på studenterna och arbetar hårt trots att de är missnöjda med de materiella villkoren. De skattar friheten, självständigheten och utvecklingsmöjligheterna högt. De är intres-

serade av fortsatt utveckling och har en mängd förslag till förbättringar. De önskar finna vägar att värna om kvaliteten i grundutbildningen.

## Undervisning och examination

### *Undervisning och inläring*

Utbildning och undervisning är, för att låna ett uttryck från en norsk systerutredning, typiska kulturfenomen. De är präglade av sitt kulturella, historiska, sociala och ekonomiska sammanhang; de förändras över tiden, i takt med att samhället ändras. Det är därför inte möjligt att ge ett generellt svar på frågan hur ett utbildningssystem bör vara eller hur undervisning bör bedrivas.

I detta kapitel ges en översiktlig beskrivning av delar av den pedagogiska forskning som har haft inflytande på utvecklingen i Sverige under de senaste decennierna. Våra slutsatser kan sammanfattas på följande sätt:

- Varje lärare bör få möjlighet att ta del av resultaten av det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbete som ägt rum de senaste decennierna för att kunna utnyttja dem i sin undervisning.
- Som ett led i lärarnas kompetensutveckling bör fackdidaktiskt projektarbete uppmuntras.
- Högskolorna bör avdela ekonomiska och personella resurser för pedagogiskt-didaktiskt utvecklingsarbete.

### *Undervisningens former*

Vi har inte bedömt det som möjligt att göra en total kartläggning och analys av hur undervisningen faktiskt bedrivs inom alla olika utbildningar på samtliga studieorter i den svenska högskolan i dag. Detta är närmast en uppgift för en kvalificerad ämnesdidaktisk forskning. Erfarenheterna visar att detta kräver en ingående detaljanalys av undervisningsprocessen som bara kan ske för ett område i sänder.

Vi har begränsat oss till en kartläggning av undervisningstätheten (dvs antalet undervisningstimmar som erbjuds studenten) i samtliga utbildningar vid alla högskolor. Denna kartläggning har kompletterats med uppgifter från ett begränsat antal utbildningar om vilka undervisningsformer och gruppstorlekar som förekommer och vilka lärarkategorier som medverkar i undervisningen.

Vår kartläggning av undervisningstätheten i högskolan visar att det finns stora skillnader i fråga om det lärarstöd som erbjuds studenterna i olika utbildningar. Våra direktiv ställer frågan huruvida dessa skillnader, som ofta är historiskt betingade, fortfarande

är befogade. Denna fråga kommer att diskuteras närmare i ett separat betänkande.

När det gäller formerna för lärarstödet tror vi inte att det är meningsfullt att söka slå fast några allmängiltiga riktlinjer. Olika utbildningar har av tradition olika undervisningsformer, och så måste det sannolikt vara. Och olika kategorier av studenter behöver olika former av lärarstöd. Det framgår också av redogörelsen i detta kapitel att variationerna i undervisningsformer kan vara betydande mellan olika utbildningar.

Våra synpunkter i detta kapitel kan sammanfattas på följande sätt:

- Vi tror inte att det är möjligt att slå fast allmängiltiga riktlinjer för avvägningen mellan olika undervisningsformer. Men vi vill framhålla att lärarinsatserna, oavsett vad de kallas, alltid skall stödja och främja studenternas egen aktivitet.
- Med denna utgångspunkt är det önskvärt med en ökad tonvikt på undervisning i seminarieform.
- En utveckling mot mer individcentrerade former av lärarstöd i analogi med det engelska universitetssystemets tutorials är enligt vår uppfattning också nödvändig, särskilt i ett friare studiesystem.
- Professorernas och andra seniora forskares kompetens bör komma grundutbildningen till godo i större omfattning än vad som sker i dag.

### *Erfarenheter av problembaserad inlärning*

En undervisningsmetod som ägnas mycket uppmärksamhet i dag är den som bygger på principen om problembaserad inlärning (PBI). Vi ger en kort redovisning av erfarenheterna av att planera utbildning med utgångspunkt i denna metod.

Vi anser att problembaserad inlärning har många positiva förtecken. PBI knyter an till studenternas tidigare kunskaper och färdigheter, uppmuntrar ett vetenskapligt förhållningssätt och behandlar stoffet i ett meningsfullt sammanhang. Vidare stimulerar denna uppläggning av studierna till nyfikenhet, aktivitet, personligt ansvar och kontroll över egen inlärning. Därmed bidrar den till den personliga utvecklingen.

PBI-metodiken förutsätter vilja till nytänkande hos lärarna. Det behövs också mer förberedelser och handledning från lärarnas sida i jämförelse med konventionell undervisning. Därtill kommer behov av bättre resurser i form av bibliotek, litteratur och lokaler för grupparbete. Resursbehoven för PBI bör dock inte bedömas enbart i jämförelse med konventionell undervisning utan i relation till undervisning med samma grad av måluppfyllelse.

Vi föreslår

- att såväl lokala som centrala utvecklingsresurser fortsatt satsas på försök med PBI också inom andra områden än vårdutbildningar, samt
- att dessa försök följs av systematiska utvärderingar som tar fasta på förändringar i kunskaper, färdigheter och föreställningar hos studenterna.

### Examination

Många pedagogiska studier har övertygande visat vilken styrande inverkan examinationen har på studierna och inläringen. För inlärningsresultatet betyder examinationen ofta lika mycket som undervisningen. Examinationen är också ett av de viktigaste instrumenten för uppföljning och kontroll av kvaliteten i utbildningen.

Vi refererar i detta kapitel en studie om examinationen som kvalitetskontroll i högskolan, som på utredningens uppdrag utarbetats av Åsa Lindberg-Sand och Berit Askling. Med utgångspunkt bl a i denna rapport drar vi slutsatsen att den nuvarande uppdelningen i många successiva prov, utan sammanfattande sluttentamen, bör ifrågasättas. Viktigt är också att examinationsresultaten är jämförbara mellan olika högskoleorter. Vi anser att gemensamma eller samordnade prov bör uppmuntras.

Vi anser vidare att examinationens betydelse som kvalitetskontroll motiverar att mer än en examinator deltar i examinationen. Ett system med externa examinators skulle enligt vår uppfattning utgöra en faktor av största betydelse för att säkra kvaliteten och likvärdigheten i svensk högskoleutbildning.

Vi sammanfattar våra slutsatser och förslag på följande sätt:

- Examinationen, som är en viktig del i kvalitetssäkringen av högskolans utbildning, får inte inskränkas till enbart kontroll av vissa faktakunskaper. Examinationen skall stå i samklang med det överordnade syftet att främja studenternas självständiga och kritiska förhållningssätt till kunskapsstoffet.
- Examinationen bör därför omfatta betydligt större undervisningsavsnitt än i dag – om möjligt 20–40 poäng – så att man kan bedöma mer övergripande kunskaper och färdigheter hos studenterna. Detta utesluter inte deltentamina, eller motsvarande, på mindre kursavsnitt.
- Enligt vår uppfattning bör examination av sammanfattande karaktär eller omfattande större avsnitt generellt ske under medverkan av externa examinators. Som ett förstahandsmål vill vi föreslå att varje utbildningsprogram som leder till examen skall omfatta åtminstone en sådan examination.

## *Kvalitet i högre utbildning*

- *Högskolans redovisningsansvar*

Som samhällsfinansierade institutioner har högskolorna ett självklart redovisningsansvar både vad gäller användningen av resurserna och i fråga om resultatet av verksamheten, kvantitativt och kvalitativt. För forskningen finns ett väl fungerande system för kvalitetskontroll. Någon motsvarighet för grundutbildningens del finns inte i dag. Den svenska högskolan behöver ett "kvalitetssystem" även för grundutbildningen.

Men två viktiga villkor måste vara uppfyllda om ett utvärderingssystem inte skall få negativa konsekvenser: för det första måste utvärderingen beakta alla aspekter av utbildningen och ta hänsyn till att utbildningen har flera olika mål, och för det andra bör de verkställbarhetsindikatorer inte användas mekaniskt som underlag för beslut av överordnade myndigheter utan att de som berörs får tillfälle att ge sin förklaring till resultaten.

- *Kvalitet i högre utbildning*

"Kvalitet" i högre utbildning är ett svårfångat begrepp som kan ges olika innebörd beroende på betraktarens utsiktspunkt. Olika intressenter har olika - var för sig legitima - krav på utbildningen. Men från vår synpunkt är studenterna den allra viktigaste intressentgruppen i högskolan. Det är framför allt deras intressen och behov som måste vara vägledande för prioritering och kvalitetsbedömning.

Grundläggande för kvalitetsbedömningen måste därför till slut bli *utbildningsresultatets kvalitet* - dvs vad studenten tillägnat sig när utbildningen slutförts. Det är denna kvalitetsaspekt som högskolans intressenter (både studenterna och samhället/arbetslivet) i första hand har anledning att intressera sig för.

- *Kvalitetssäkring*

Utvecklingen mot en alltmer uttalad mål- och resultatstyrning gör det nödvändigt att finna adekvata former för att säkra kvaliteten. Kvalitetskontrollen måste i allt väsentligt vara en sak för högskolorna själva. Men det är samtidigt viktigt att samhället kan lita på att högskolorna tar det fulla ansvaret för kvalitetssäkringen.

Vi pekar i detta kapitel på några mekanismer för kvalitetssäkring, som vi bedömer som betydelsefulla:

- *Nya kurser eller utbildningsprogram* måste utsättas för en kvalitetsgranskning innan de startar.
- En *utvärdering av undervisningen från studenternas synpunkt* måste ske kontinuerligt.
- Examinationen är ett grundläggande element i kvalitetskontrollen. Vi anser, som påpekats i kapitlet om examination i det föregående, att *externa examinatorer* bör bli en normal företeelse i den svenska högskolan. Detta förutsätter sannolikt en övergång till sammanfattande *examination på större utbildningsavsnitt* än i dag. Vidare är det angeläget att *gemensamma eller samordnade prov* utnyttjas oftare än nu.
- På den nationella nivån behövs någon form av ämnesbaserade organ för erfarenhetsutbyte, samråd och samordning.

### Uppföljning och utvärdering

Resultatuppföljning, kvalitetssäkring och utvärdering bör ses som samverkande delar i ett sammanhängande kvalitetssystem. Uppföljningens främsta syfte är att ge överblick och kontroll över verksamheten, medan utvärderingen syftar till att ge underlag för utveckling och förnyelse.

Resultatuppföljningen bygger på den rutinmässiga rapportering som sker i de årliga verksamhetsberättelserna. De principer för redovisning av jämförelsetal för högskolornas verksamhet som ges i UHÄ:s verksamhetsberättelse för 1989/90 innebär enligt vår uppfattning ett fruktbart sätt att presentera verksamhetsdata som utgångspunkt för uppföljning och utvärdering.

Varje utvärdering bör bygga på en *självvärdering* av dem som lokalt ansvarar för utbildningen. Till denna självvärdering fogas så en *extern bedömning* ("peer review") som delges de berörda och kan ligga till grund för utveckling och förändring. Slutligen måste *utvärderingen leda till åtgärder* om den skall kunna betraktas som meningsfull.

Varje instans i högskoleorganisationen har ett ansvar för att följa upp och utvärdera sin verksamhet. På den lokala nivån bör det vara högskolestyrelsen som bär det formella ansvaret för utvärderingen inom den egna högskolan. Det praktiska utvärderingsarbetet måste dock ske inom den enskilda institutionen. Ibland måste dock utvärderingen fokuseras på utbildningsprogrammet (linjen) i stället för institutionen, speciellt när det gäller sammanhållna, examensinriktade utbildningar.

Det finns också ett behov av utvärderingar på nationell nivå, med internationella perspektiv. Det bör finnas en långsiktig plan för utvärderingsarbetet under t ex en femårsperiod, så att högskolorna har klart för sig vilka områden som kommer att utvärderas på nationell nivå och kan anpassa det lokala utvärderingsarbetet därefter.

Studenternas bedömning av undervisningen – oftast kallad kursvärdering – kan ge värdefulla indikationer på hur undervisningen fungerar. Enbart en studentbedömning klargör dock sällan orsakerna till eventuella brister, och den ger inte heller några garantier för konstruktiva förbättringar.

En av lärare och studenter gemensamt genomförd utvärdering av en kurs kan däremot vara ett kraftfullt instrument för utveckling av kursens och utbildningens kvalitet, studenternas inläring och lärarnas kompetens. En sådan utvärdering på basnivån kan betraktas som en av hörnstenarna i högskolans kvalitetssäkring.

Vi sammanfattar våra slutsatser och förslag i följande punkter:

- Studenternas medverkan skall vara ett naturligt inslag i olika typer av kursvärdering. I princip skall varje kurs utvärderas. Detta bör ses som en hörnsten i kvalitetssäkringen av högskolans grundutbildning.
- Utredningen föreslår att alla längre kurser successivt skall utvärderas av studenter och lärare tillsammans, och att resultaten skall påverka kursens fortsatta uppläggning. Intresset bör fokuseras på utvecklingen av studenternas kunskaper, färdigheter och attityder i relation till uppställda mål.
- Utvärdering efter avslutad kurs kan sammanfattas och bedömas i en kursrapport, vilken bl a utgör underlag för beslut om förändringar.
- Ansvaret för att utvärdering kommer till stånd ligger ytterst hos högskolestyrelsen, även om genomförandet normalt delegeras till institutionen.

## Meritering och kompetensutveckling

### *Den pedagogiska meriteringen*

Den betydelse som meritvärderingspraxis har för grundutbildningens och lärarrollens status i högskolan kan knappast överskattas. Frågan om värdering av pedagogiska meriter togs därför upp med förtur i utredningsarbetet, och en preliminär rapport med våra förslag till riktlinjer och rekommendationer publicerades under hösten 1990 (*Pedagogiska meriter i högskolan*, SOU 1990:90).

I kapitlet om den pedagogiska meriteringen refererar vi kort resultatet av ett par enkäter till högskolorna om värderingen av pedagogiska meriter vid tjänstetillsättning. Vi ger också en del exempel från andra länder och redogör för några aktuella svenska erfarenheter av metoder för lärarbedömning.

En central fråga är givetvis i vilken mån lärarskickligheten kan bedömas och dokumenteras. Den diskuteras utförligt i detta kapi-

tel med utgångspunkt bl a i en av utredningens beställd bakgrundsrapport.

SOU 1992: 1  
*Sammanfattning*

Sammanfattningsvis innebär våra synpunkter följande:

- Vid bedömning av akademiska meriter – i samband med tillsättning av lärartjänster, vid lönesättning m m – skall både vetenskapliga och pedagogiska meriter alltid beaktas, om än med olika tyngd beroende på tjänstens inriktning.
- En förutsättning för att de pedagogiska meriterna skall kunna beaktas mer än vad som hittills skett är att de dokumenteras bättre och i större omfattning än nu. I första hand är det den sökandes ansvar att se till att meriterna finns tillräckligt dokumenterade.
- Vi bifogar dels ett förslag till riktlinjer för dokumentation och värdering av pedagogiska meriter, avsett för såväl sökande som tillsättningsmyndigheter, dels en promemoria med förslag till kriterier på pedagogisk skicklighet.
- Vi föreslår att kravet på pedagogisk kompetens för behörighet till lärartjänster skall preciseras i högskoleförordningen. Kravet bör motsvara den pedagogiska grundutbildning (motsvarande sammanlagt sex arbetsveckor) som ingår i vårt principprogram för kompetensutveckling för högskolans lärare. För behörighet att antas som oavlönad docent bör därutöver krävas tio veckors successiv pedagogisk utbildning.
- Som underlag för bedömningen av lärarskickligheten bör varje lärare ha rätt att få ett omdöme om sin skicklighet. Detta bör normalt utfärdas av prefekten för den institution där läraren är anställd. Förutsättningarna och formerna för denna bedömning diskuteras utförligt.

### *Kompetensutveckling för lärare i högskolan*

En ständigt aktuell kompetens hos de anställda är helt avgörande för en organisation som ägnar sig åt kunskapsutveckling. För kvaliteten på högskolans utbildning är lärarnas kompetensnivå av strategisk betydelse. När det gäller konkreta förslag begränsar vi diskussionen till den pedagogiska kompetensen. Att den vetenskapliga och ämnesmässiga kompetensen skall ligga på högsta möjliga nivå tar vi som en självklarhet.

Vi föreslår ett handlingsprogram för pedagogisk utbildning inom ramen för lärarnas tjänstgöring. Programmet har sin tyngdpunkt i utveckling av verksamheten vid den egna institutionen.

- För behörighet som lärare skall krävas genomgång av den första delen av programmet (6 veckor). Denna del skall kunna vara avslutad under det första tjänstgöringsåret.
- För behörighet som docent skall dessutom krävas genomgång av den andra delen av programmet (10 veckor under 5

år). För samtliga lärare skall den andra delen vara en skyldighet inom tjänsten.

- Den tredje delen av programmet (1 vecka per år) skall vara en rättighet för samtliga lärare.
- Varje institution svarar för att dess lärare bereds möjlighet att följa handlingsprogrammet och att en "mentor" utses, speciellt för nya lärare.
- De organ som ansvarar för forskarutbildningen svarar också för att en grundläggande kurs erbjuds eller krävs inom ramen för forskarutbildningen.
- Varje högskola ansvarar för att det finns en basorganisation jämte driftresurser som stöd åt handlingsprogrammets genomförande. Högskolan ansvarar för gemensamma kurser för både lärare och mentorer, studierektorer och prefekter samt kursledare.
- De kurser som ingår i programmet skall granskas och utvärderas på i princip samma sätt som annan utbildning i högskolan.
- Förslaget förutsätter ett nationellt samordningsorgan för frågor rörande kompetensutveckling.

## Organisation och ledning

### *Ledning och ansvar i högskolan*

Utredningen har tagit initiativ till några analyser av ledningsproblemen inom universitet och högskolor, som redovisas i detta kapitel.

Vår konklusion är att ledningsfrågorna kommer att få ökande betydelse i den decentraliserade högskolan. En utgångspunkt bör vara att högskolan kan karakteriseras som en "multiprofessionell organisation", ett begrepp som myntats i en av rapporterna till utredningen. Högskolornas ledning på olika nivåer måste ta fram värderingar och visioner som är gemensamma för de olika professionella grupperna. Detta ger synergieffekter och är en förutsättning för att goda ledare skall kunna rekryteras.

Högskolornas inre organisation måste få variera beroende på deras storlek och grad av diversifiering. Det organisatoriska sambandet mellan utbildning och forskning bör stärkas.

Våra förslag kan sammanfattas på följande sätt:

- Organisationsstrukturen bör ha fyra kärnfunktioner: starka och självständiga *institutioner*, en strategiskt sammanhållande *högskoleledning*, vid behov *beslutsorgan för utbildning och forskning på mellannivå* samt goda *administrativa stödfunktioner*.
- Vid särskilt de större högskolorna bör man överväga att in-

rätta ett rådgivande akademiskt organ omfattande hela högskolan, som t ex skulle kunna kallas "akademiskt lärarråd".

- Varje högskola bör ta ansvaret för ett program för chefsutveckling - men gärna i regional eller nationell samverkan mellan högskolorna.

### *Den goda institutionen*

I våra direktiv riktas uppmärksamheten särskilt mot institutionernas organisation och deras funktion som basenheter i högskolans verksamhet. I utredningsarbetet har därför särskilt intresse ägnats åt institutionsorganisatoriska frågor.

I institutionskapitlet refererar vi en enkät där vi bad högskolorna att redogöra för den nuvarande institutionsorganisationen och de principer och överväganden som har legat till grund för denna. Av högskolornas enkätsvar framgår att utvecklingen på många håll går mot större institutionsenheter. Men samtidigt är det tydligt att man - särskilt inom det traditionella universitetsområdet - värnar om ämnesinstitutionen som organisationsprincip.

En generell översyn av institutionsindelningen i syfte att skapa större, mer slagkraftiga och stimulerande arbetsmiljöer kan enligt vår mening vara motiverad. Vi delar här den uppfattning som framfördes i regeringens kompletteringsproposition våren 1991. En sådan översyn kommer emellertid i hög grad att påverkas av vad man har för målsättning och utgångspunkt. Vi tycker oss skönja två synsätt som leder till vad vi i brist på bättre termer kallar den "lämpliga" institutionen och den "goda" institutionen.

Begreppet den "lämpliga" institutionen skulle vi vilja reservera för den modell som ur administrativ synpunkt - kanske högskoleledningens - ter sig lämpligast. Det är detta institutionsbegrepp som ligger till grund för kompletteringspropositionens diskussion om institutionsorganisationen.

Begreppet den "goda" institutionen vill vi se mera med utgångspunkt i institutionens inre liv. Det handlar om en intellektuellt stimulerande miljö för alla som arbetar där och för de studenter som tillfälligt har sina studier knutna till den. Att försöka verka för en institution med dessa kvaliteter är en väsentlig del av vårt utredningsuppdrag. Förutsättningarna för den "goda institutionen" är kanske allra bäst i en enhet som har någorlunda homogena arbetsuppgifter.

Den administrativt "lämpliga" institutionen har en viss *minimistorlek*, som bestäms av att decentralisering av ansvar och befogenheter förutsätter en viss administrativ kompetens och vissa servicefunktioner som har att göra med antalet anställda. Den "goda" institutionen å andra sidan har en viss *maximistorlek* som bestäms av hur många människor som kan förenas i solidaritet

kring någorlunda homogena arbetsuppgifter. För båda typerna av institution gäller att en tillräcklig kvalitet på den vetenskapliga och pedagogiska miljön förutsätter den samlade kompetensen hos betydligt fler än en eller två akademiska lärare.

Den slutliga avvägningen mellan de två institutionsbegreppen blir alltid en kompromiss, där utöver ovan nämnda faktorer också ingår historiska, psykologiska och lokalmässiga förhållanden. Vi är för vår del helt övertygade om att det i den slutliga sammanvägningen är faktorer som talar för den "goda" institutionen som bör ges störst tyngd.

Vi sammanfattar våra synpunkter på följande sätt:

- Högskolans verksamhet skall äga rum i ämnes- eller ämnesområdesbaserade institutioner, där utbildning, forskning och andra arbetsuppgifter kan vara gemensamma åligganden och åtaganden.
- En institution bör i regel vara av sådan storlek att en styrelse blir den naturliga ledningsformen.
- Önskemålet att ha stora, administrativt slagkraftiga institutioner måste emellertid vägas mot önskemålet att ha institutioner med homogena arbetsuppgifter.
- Högskoleledningen bör överväga att som alternativ till mycket stora institutioner inrätta institutionsgrupper.
- Lokalförsörjningen bör ordnas så att varje institution erhåller väl sammanhållna lokaler, innefattande utrymme för studenterna.
- En viktig del av ledningsansvaret för en institution är bland annat att göra målen för verksamheten kända och accepterade av alla medarbetare.
- Ställföreträdande prefekt är en funktion som bör finnas i större utsträckning än i dag.
- Högskoleledningen bör genomföra personalutvecklingsprogram med institutionen och dess ledning i fokus.

## Resurser för service och utveckling

### *Pedagogiskt utvecklingsarbete*

Enligt vår uppfattning bör primäransvaret för utbildning och undervisning entydigt ligga på den enskilda institutionen, dess ledning, lärare och studenter. Detta ansvar omfattar även innehållsmässig och pedagogisk förnyelse.

Men erfarenheten visar att en förutsättning för förnyelse är att institutionens ledning avsätter definierade resurser, där den viktigaste resursfaktorn är tid inom lärarnas tjänstgöring. Vidare ökar sannolikheten för en högre intensitet i detta arbete, om det centralt inom högskolan finns kompetens och resurser för initiering av utvecklingsarbete och stöd åt institutionerna. I detta kapitel

diskuterar vi frågan om en funktion för pedagogiskt utvecklingsarbete inom den enskilda högskolan samt frågan om resurser på den nationella nivån.

Enligt vår uppfattning är det viktigt att ledningen för varje högskola engagerar sig för utveckling av undervisningen. Vi anser att varje högskola bör utarbeta ett lokalt pedagogiskt program – eventuellt som en del i ett samlat utvecklingsprogram för högskolan. Det kan vidare vara befogat att högskolestyrelsen och rektorsämbetet till sig knyter en grupp för gemensamma frågor rörande undervisningens kvalitet och utveckling, ett "pedagogiskt råd" eller liknande. Vi tror också att i princip varje högskoleenhet behöver en specialistfunktion för pedagogisk utveckling, som kan ge stimulans och stöd åt institutionernas utvecklingsarbete och ansvara för vissa gemensamma frågor (bl a lärarnas pedagogiska kompetensutveckling).

Gemensamt för landet behövs också resurser för utveckling och stöd till nya initiativ. Högskolans grundutbildningsråd, som kom till på initiativ av utredningen, bör enligt vår uppfattning fortsätta sin verksamhet, men i fortsättningen som en självständig myndighet.

### *Bibliotek och information*

Frågan om högskolebibliotekens roll för utbildningens kvalitet har analyserats av en särskild arbetsgrupp. Gruppens rapport *En kreativ studiemiljö - högskolebiblioteket som pedagogisk resurs* (SOU 1991:72) – publicerades i början av hösten 1991. Den diskuterades vid en temakonferens om högskolebiblioteken i oktober 1991, då även en av Nordinfo initierad utvärdering av de nordiska forskningsbiblioteken presenterades.

Rapporten samt överväganden i anslutning till den nämnda konferensen har gett oss anledning till följande slutsatser och förslag:

- Svenska högskolebibliotek ligger med få undantag under jämförbar internationell standard. En upprustning är nödvändig, inte minst vid de nya högskolorna. Regeringen bör ta initiativ till en särskild översyn av högskolebibliotekens resursbehov. Enligt vad vi erfarit kommer frågan om högskolornas biblioteksresurser att aktualiseras även i UHÄ:s verksamhetsberättelse för 1990/91.
- Upprustningen bör kopplas till organisatoriska förändringar samt en rad rationaliseringsåtgärder, i stort sett enligt de riktlinjer som dragits upp i Nordinfos utvärdering. Målsättningen för bibliotekens verksamhet bör vara service till forskare, lärare och studenter snarare än vård av samlingar.
- Högskolans lärare måste i internutbildningen ges bättre för-

utsättningar för att kunna utnyttja bibliotek och andra informationskällor, inte minst i sitt pedagogiska arbete.

- I målen för högskoleutbildning skall ingå att alla studenter måste ges kunskaper och färdigheter i att använda bibliotek och andra informationskällor, vilket enklast realiseras genom att de tidigt får arbetsuppgifter, som fordrar detta.
- Studenternas behov av läsplatser och grupprum måste beaktas när bibliotekslokaler planeras.
- Bibliotekens roll i informationsförsörjningen bör beaktas vid utbildning och vidareutbildning av bibliotekarier.

### *Datorer i utbildningen*

Även om entusiasmen för datorernas potential inom grundutbildningen kanske ibland varit alltför hög i förhållande till möjligheter och verkliga resultat, synes man nu vara på väg mot en realistisk syn som motiverar särskilda satsningar.

För det första måste högskolestuderande i mycket större utsträckning än i dag lära sig att använda datorn som redskap. Detta kan förbättra kvaliteten i skrivna rapporter och ökar tillgängligheten av databaser och litteratur, vilket effektiviserar studierna och ökar studenternas motivation i utbildningen. Användningen av datorer bör alltså vara ett reguljärt inslag i utbildningen och i förekommande fall ingå i fordringarna för godkänd kurs samt i examinationen. Kostnaderna för detta bör beaktas när utbildningsanslagen beräknas.

Dessutom måste utarbetande av lämpliga former för datorstöd vid inläring och undervisning självfallet betraktas som pedagogisk meritering för en lärare. Det fordras vidare omfattande utbildningsinsatser för att stora delar av lärarkåren skall kunna tillgodogöra sig senaste utvecklingen inom datortekniken. Särskilt bör framhållas att högskolelärarna i gemen i Sverige är dåligt utbildade på att använda de tjänster som kan förmedlas via datornätverk t ex datorkonferenser och sökning i databaser och bibliotek.

Den engelska modellen med ämnesbaserade centra för utveckling av datorstöd för utbildningen bör vara tillämplig även i Sverige. Sådana centra kan dessutom dra nytta av samverkan med sina motsvarigheter i England. Vi föreslår ett treårigt program med ämnesbaserade utvecklingscentra.

*Vetenskaplig grundkurs m m*

Vårt uppdrag innefattar inte frågor om utbildningens innehåll. Ett undantag utgör dock s k vetenskaplig grundkurs och motsvarande inslag i grundutbildningen, som aktualiserats genom ett uttalande av riksdagens utbildningsutskott och genom initiativ från SFS.

Vi redogör i detta kapitel för den försöksverksamhet och det planeringsarbete som skett i utredningens regi respektive med stöd av utredningens projektmedel. Vi sammanfattar våra överväganden på följande sätt:

- Alla studenter i examensinriktade utbildningsprogram bör – oavsett typen av högskola och utbildning – få en introduktion i vetenskapshistoria, vetenskapsteori och vetenskaplig metod. Denna introduktion bör också följas upp i den reguljära utbildningen.
- Vid de stora högskolorna, främst universiteten, bör det finnas en allmän vetenskaplig grundkurs på 20 poäng som del i ett rekommenderat utbildningsprogram. En sådan kurs är en god introduktion till högskolestudierna men kan också i sin helhet eller i vissa delar användas i senare skeden av utbildningen.
- Alla högskoleledningar bör inventera intresset för och behovet av utbildning för lärare med ansvar för den vetenskapliga introduktionen till studierna.
- Samverkan mellan högskolor och universitet på detta område bör stimuleras eftersom det råder brist på lärare, studiematerial m m. Samarbetet bör syfta till utbyte av idéer och erfarenheter i fråga om såväl grundkursens innehåll och uppläggning som lärarnas kompetensutveckling. I det decentraliserade högskolesystemet bör ansvaret för denna samverkan anförtros någon läroanstalt med stor erfarenhet inom området. I detta uppdrag kan också ligga ansvaret att vara databank, dvs hålla reda på vad som finns av studiematerial och förmedla denna information till övriga högskolor.

*Vårdhögskolornas situation*

De landstingskommunala vårdhögskolornas speciella situation i det svenska högskolesystemet uppmärksammades redan i början av vårt utredningsarbete. I februari 1990 publicerade vi en rapport – *Vårdhögskolornas situation* – från en av utredningen tillsatt arbetsgrupp.

Vår bedömning är att rapporten i all sin korthet satte fingret på några av de mest väsentliga olösta problemen inom vårdhög-

skolorna. Viktigt var antagligen också att denna del av högskolan – som ibland, inte utan rätt, kallats "den osynliga högskolan" – kom i fokus för intresset på ett tidigt stadium av vårt utredningsarbete.

De slutsatser vi från våra utgångspunkter kan dra av utvecklingen hittills kan sammanfattas på följande sätt:

- Ansatserna till större självständighet för vårdhögskolorna inom landstingsorganisationen bör fullföljas.
- En närmare och mer systematisk anknytning till universitetens forskningsorganisation är nödvändig. Framför allt är det på institutionsnivå som samarbetet måste utvecklas.
- Också landstingens egna FoU-resurser bör självfallet ges en organisatorisk anknytning till vårdhögskolorna. I detta avseende förefaller utvecklingen gå alltför långsamt.
- Frågan om praktiken i främst sjuksköterskeutbildningen och resurserna för handledning i vården är ännu inte löst. Det som framför allt behövs är att handledarna vid vårdavdelningarna får tillräckligt utrymme för handledningsuppgifterna inom ramen för sin arbetstid. Samtidigt behöver lärarna vid vårdhögskolorna bättre anknytning till vården, genom växeljämsgöring eller genom att kombinationstjänster inrättas, i analogi med vad som gäller för lärartjänster i läkarutbildningen.
- Utbildningen av lärare för vårdhögskolorna bör omorganiseras på det sätt som föreslagits av UHÄ. Huvuddelen av den utbildning som skall krävas för lärarbehörighet bör omfatta fördjupningsutbildning för magisterexamen i eller med anknytning till lärtjänstens karaktärsämne. Denna utbildning bör anordnas i samverkan mellan vårdhögskolorna och berörda institutioner vid universiteten. Den pedagogiska utbildningen bör omfatta 20 poäng. Regeringen bör skyndsamt ta initiativ till en mer ingående utredning angående utformningen och förläggningen av denna utbildning.
- Våra allmänna synpunkter och förslag beträffande värdering av pedagogiska meriter och bedömning av lärarskicklighet bör givetvis gälla även inom denna del av högskolan, även om lärarna förblir kommunalt anställda.

### *Distansutbildning*

Distansutbildningen nämns inte specifikt i våra direktiv. Den nyligen tillsatta utredningen om distansutbildning kommer sannolikt att behandla även högskoleutbildning på distans, även om detta inte från början var en primär uppgift för denna utredning.

Från vår synpunkt är distansutbildningen som undervisningsform av intresse främst därför att den representerar en extremform av det som i direktiven kallas "läarledda självstudier". Di-

stansundervisningen ställer vidare speciella krav på studiematerialets utformning och formerna för student-lärarkontakter. I dessa avseenden har den reguljära högskoleundervisningen en hel del att lära av erfarenheterna från denna undervisningsform.

Men vi framför också en del principiella synpunkter på distansutbildning på högskolenivå i Sverige, som bör kunna utgöra ett underlag för distansutbildningsutredningens överväganden om organisationen av högskoleutbildning på distans.

Det kan konstateras att den svenska, småskaliga modellen har en del nackdelar – främst i form av bristande samordning och metodutveckling – som borde kunna avhjälpas genom ökad samverkan och viss specialisering högskolorna emellan.

Våra slutsatser och förslag innebär sammanfattningsvis följande:

- Det finns ett behov av förstärkning och samordning av insatserna för utveckling av distansutbildning på högskolenivå i Sverige.
- Samordningen bör grundas på en ämnesbaserad ansvarsfördelning mellan högskolorna.
- Ett nationellt samordningsorgan för distansutbildning bör övervägas.
- Frågan om lämpliga former för samordning och utveckling av högskoleutbildning på distans bör övervägas i distansutbildningsutredningens fortsatta arbete.



# I UTGÅNGSPUNKTER



Som rubrik på vårt betänkande har vi valt orden frihet, ansvar och kompetens. Det är tre ledstjärnor som vi gärna vill se som riktningsgivande för den svenska högskolans utveckling under 1990-talet och in i nästa sekel.

De måste självfallet ses mot bakgrund av det som är den högre utbildningens yttersta syfte: sökandet efter ny kunskap och förmedlandet av denna kunskap. Men inom detta vidare sammanhang förtjänar dessa tre honnörsord att lyftas fram som symboler. De är avsedda att markera en perspektivförskjutning i förhållande till det som ligger bakom oss, samtidigt som de innebär ett återknytande till vad som skulle kunna kallas för klassiska akademiska ideal.

Den grundsyn som vi vill ge uttryck för är en internationellt omfattad syn på den högre utbildningens särart. Den har på senare år aktualiserats bland annat genom de europeiska universitetens Magna Charta, ett dokument som antogs i samband med Bologna-universitetets 900-årsjubileum 1988, och som speglar något av kontinuiteten när det gäller universitetets idé från medeltiden fram till våra dagar.

## • *Frihet*

Det frihetsbegrepp som vi vill argumentera för innebär naturligtvis inte en isolering eller avgränsning av universitet och högskolor från det omgivande samhället. Tvärtom är det fråga om en frihet under ansvar. Den högre utbildningens autonomi har historiskt sett aldrig tolkats som en mur mot omvärlden. Inte ens under de epoker när den akademiska friheten markerades av ett särskilt rättssystem och studenten var en "liber studiosus" fanns någon annan föreställning än att den högre utbildningen var till för att förse stat och kyrka med ämbetsmän. I den meningen har universitet och högskolor alltid varit yrkesinriktade.

Den frihet det gäller ligger på ett annat plan: en inre frihet som med delvis olika tillämpningar gäller både lärare och studenter. Den karakteriseras bland annat av den öppna debatten där var och en har rätt att framföra sin åsikt och där ingen annan auktoritet gäller än argumentens bärkraft. Den akademiska seminarieformen eller den öppna disputationen med dess kritiska granskning kan ses som en symbol för detta förhållningssätt.

Ur lärarens perspektiv kan man tala om undervisningens frihet, ur studenternas perspektiv om studiernas frihet.

I denna ideala bild av den högre utbildningen innebär lärarnas undervisningsfrihet att det inte är myndigheters föreskrifter utan lärarens bedömningar, baserade på hans eller hennes kompetens, som styr undervisningens innehåll och form. Ett från nutida synpunkt extremt uttryck fick detta synsätt i 1852 års svenska universitetsstatuter, som inte förutsatte något som helst samband mellan undervisningens innehåll och examinationskraven eller yrkesinriktningen. Det påpekades uttryckligen att undervisningen inte skulle "sluta sig inom gränsen av vissa examensfordringar eller därefter beräknade lärokurser".

Det kan hävdas att det var denna inställning som isolerade universiteten från det framväxande industrisamhället och som skapade behovet av nya och fristående fackhögskolor. I dag är det självklart att undervisningen skall vara ett stöd för studenternas inlärnin och att den då också måste vara relevant i förhållande till "examensfordringar och lärokurser". I en nutida bild av det akademiska frihetsidealet måste undervisningen ses som ett samspel, ett möte mellan lärare och student där båda parter medverkar aktivt.

I dagens svenska högskola åläggs läraren emellertid av resurs-skäl alltför ofta att undervisa i många olikartade kurser vilka kan ligga långt utanför hans eller hennes forskningsområde. Den tillgängliga tiden tas helt i anspråk för undervisningen, och nästan ingen tid återstår för den egna kompetensutvecklingen. Samtidigt finns det, ofta på samma institution, kolleger som är så gott som helt "befriade" från undervisning för att ägna sig åt forskning, och som på så sätt kan samla de meriter som behövs för befordran i den akademiska karriären. Det är inte förvånande att lärarrollen i ett sådant system blir lägre värderad än forskarrollen.

I den ideala högskolan innebär friheten ur lärarnas synpunkt att undervisningen så långt som möjligt knyts till deras faktiska kompetens: de ansvarar för den del av ämnet som de är specialister på och låter därigenom studenterna få en inblick i kunskaps-sökandets glädje. Med den utgångspunkten upplevs inte undervisningen som en så tyngande börda som den ofta kan göra i dag särskilt om alla lärare och forskare medverkar i undervisningen. Det är enligt vår uppfattning ett grundfel i dagens svenska högskola att så många forskares kompetens inte alls, eller i alltför liten omfattning, kommer undervisningen till godo.

Om man vill uppnå denna undervisningens frihet är det nödvändigt att åter förena verksamhetens båda komponenter, forskning och undervisning, även på den nivå som i dag kallas "grundutbildning". En av de viktigaste uppgifterna för högskolepolitiken i Sverige i dag är därför enligt vår uppfattning att återknyta detta samband och hävda den grundläggande utbildningens ställning i förhållande till forskningen. Detta gäller såväl i fråga om ekono-

mi, organisation, meritvärdering, tjänstestruktur som - framför allt - i den dagliga verksamheten vid den enskilda institutionen. Grundläggande för våra överväganden och förslag i det följande är en övertygelse om att den nuvarande splittringen mellan högskolans två huvuduppgifter är till skada framför allt för den grundläggande utbildningen, men faktiskt också för forskningen.

- *Studiefrihet*

Idealbilden av studiefriheten innefattar inte bara friheten för studenten att välja den undervisning han vill delta i, utan också en frihet att själv välja de kurser eller ämnen som skall ingå i utbildningen, och att fördjupa sina kunskaper i de ämnen som intresserar honom eller henne utan att hindras av regler om normalstudietid eller liknande. Det innebär att även starkt yrkesinriktade utbildningar bör innehålla inslag både av valfria kurser, allmänbildning och fördjupning.

Av flera skäl har den praktiska utbildningspolitiken i vårt land under detta sekel fått effekter i motsatt riktning. Många av utbildningsreformerna inom universitetssektorn i Sverige under efterkrigstiden har syftat till att påskynda genomströmningen och förstärka yrkesinriktningen av utbildningen. Kritik mot studiernas ineffektivitet, onödigt ämnesstoff utan relevans för arbetslivet, omoderna studieplaner och bristande yrkesinriktning har återkommit i den ena utredningen efter den andra. Allt detta har naturligtvis fått konsekvenser för friheten i fråga om undervisningens uppläggning och innehåll.

Diskussionen har haft olika inriktning för olika delar av högskolan. För de tidigare yrkesinriktade utbildningarna inom t.ex. vård- eller tekniksektorn har det handlat om modernisering av innehållet och en kamp mellan olika ämnesområden - allt inom ramen för en studietid som inte fått förlängas. För de förutvarande så kallade "filosofiska fakulteterna", dvs utbildningar inom humaniora, samhällsvetenskap och naturvetenskap, har det handlat om planmässighet och ordningsföljd i studierna och (ibland ansträngda) försök till yrkesinriktade benämningar på teoretiskt konstruerade utbildningslinjer.

Inom detta område försvann studiefriheten i den gamla meningen under 1960- och 70-talet. Utgångspunkten kan sägas vara 1963 års universitetsutrednings (U 63:s) huvudbetänkande, där man framhöll att studenterna tillbringar "en avsevärt längre tid vid lärosätet än vad som är nödvändigt med hänsyn till gällande examenskrav".

Det fanns naturligtvis en saklig grund för U 63:s konstaterande. Studietiderna inom ett och samma ämnesområde kunde i början av 1960-talet variera starkt mellan olika högskoleorter och inte minst studenterna klagade över ett betydande godtycke i exa-

minationskraven. Intresset för något slags reform fanns därför från såväl statsmakternas som de studerandes sida.

U 63:s arbete resulterade i införandet av "fasta studiegångar" – de utbildningslinjer som etablerades vid de filosofiska fakulteterna 1969 och som sedan blev mönstret för studieorganisationen inom alla högskoleutbildningar i 1977 års högskolereform.

I tanken på fasta studiegångar låg, uttalade utbildningsministern i den proposition som följde på U 63, "att ämnesstudierna skall ske i en fixerad tidsföljd och inom bestämda tidsramar. Detta bör möjliggöra rationaliseringar så att utbildningen i skilda ämnen kan samordnas till innehållet och upprepningar av kursstoff som är gemensamt för två eller flera ämnen undviks. Vidare möjliggör systemet, att den enskilde studeranden kan följas och att åtgärder kan vidtas om vederbörande inte förmår hålla takten i undervisningen inom fastställda tidsramar. Om studieresultaten inte blir tillfredsställande bör som en sista utväg vederbörande kunna avvisas från fortsatt universitetsutbildning" (prop. 1965:141 s. 129).

I dagens högskola – där nya organisationsformer med medinflytande för olika parter är ett skydd mot godtycke i fråga om examinationskrav och studietider – känns behovet av centralt utarbetade planer inte längre aktuellt. Nu växer kravet på att studenternas behov och önskemål i högre grad skall få styra studiernas sammansättning. Även inom utbildningar som har en klar yrkesidentitet och som alltid måste vara anpassade till arbetsmarknadens behov höjs röster för en större bredd och valfrihet.

Denna utveckling mot en ökad studiefrihet i den svenska högskolan stämmer väl överens med de principiella utgångspunkter vi här redovisar. Utvecklingen i arbetslivet, i samhället och i vetenskapen går alltför snabbt för att en snäv central planläggning av studierna skall vara möjlig; samhällets och individernas krav på kunskaper förändras ständigt på ett sätt som inte kan förutses långt i förväg. Dessutom är det enligt vår åsikt viktigt att individens frihet och ansvar betonas mer än vad som skett i den svenska utbildningspolitiken under de senaste decennierna.

#### • *Ansvar*

Det kan möjligen hävdas att den stora expansionen av den högre utbildningen från mitten av 50-talet och framåt förutsatte en viss grad av centralisering. Denna centralisering betydde dock samtidigt att ansvaret för det inre livet vid universitet och högskolor i hög grad framtogs dem som var omedelbart verksamma i utbildning och forskning. Sina mest extrema former tog sig denna brist på förtroende för det lokala ansvaret när studenter i början av 1970-talet exempelvis måste få tillstånd av regeringen för att läsa

företagsekonomi före nationalekonomi inom ramen för studier på ekonomlinjen.

Den decentraliseringsprocess som pågått och alltjämt pågår i den svenska högskolan och de förändringar av studieorganisationen som nyligen beslutats av riksdagen innebär ett återförande av detta ansvar till lokal nivå. Detta ansvar måste delas av studenterna, lärarna och högskolornas ledningsorgan.

Den enskilde studenten måste få lov att ta ansvaret för sin utbildning – både för dess innehåll och för genomförandet av den. Ingen planering kan fullständigt förutse arbetslivets, samhällets och individernas behov av utbildning i framtiden. Den högre utbildningens uppgift bör heller inte primärt vara inriktad på avgränsade yrkesfärdigheter utan skall syfta till att ge en generell kompetens inom det valda utbildningsområdet och en träning i kritiskt och vetenskapligt tänkande. Det är också den enskilde studenten som själv måste bära ansvaret för att fullfölja den utbildning som han eller hon valt.

Men samtidigt har universitetet eller högskolan ett ansvar för att ge studenterna det stöd de behöver för att kunna träffa adekvata val, och för att kunna tränga in i ämnesområdet på en vetenskaplig nivå. I ett friare studiesystem kommer lärarna att behöva ägna mer tid än nu åt individuell vägledning och handledning.

Också för lärarnas del bör det personliga ansvaret betonas mer än vad nu sker. I den svenska högskolan har under de senaste decennierna det kollektiva beslutsfattandet fått större vikt än det personliga ansvaret. Införandet av utbildningslinjer inom alla områden av den högre utbildningen har lett till att planeringsansvaret och beslutsbefogenheterna i stor utsträckning flyttats över från institutioner till linjenämnder. Parallellt härmed har undervisningen blivit ett *åliggande* för institutionen och för läraren en *skyldighet*. Här ligger kanske en del av förklaringen till att grundutbildningen har fått lägre status än forskningen: i motsats till den undervisande läraren är forskaren *personligen ansvarig* för de forskningsuppgifter han fått anslag för, och han betraktar det ofta som en självklar *rättighet* att få ta emot externa forskningsmedel.

Från vår synpunkt är det viktigt att betona att ansvaret för undervisningens innehåll och kvalitet så långt det är möjligt bör åvila den enskilda institutionen. Inom institutionen bör den enskilde läraren ha ett personligt ansvar för sin undervisning och för samspillet med sina studenter. Detta betyder inte att vi anser att undervisningen är lärarens ensak. Men det faktum att samarbete mellan lärarna inom en institution eller inom ett utbildningsprogram är en nödvändighet innebär inte att den enskilde lärarens ansvar för sin undervisning och hans ansvar gentemot sina studenter kan flyttas över på ett kollektiv eller en nämnd.

I vår betoning av ansvaret – både studenternas och lärarnas – vill vi gärna innefatta en helhetssyn på utbildningsprocessen. Lä-

rarens ansvar omfattar inte bara undervisningspasset i lektionssalen eller seminarierummet utan också planering och utveckling av undervisningen, kontakter med studenterna etc. Och studenten ansvarar inte enbart för sin egen studiesituation utan har också ett ansvar för att delta i utvecklingen av utbildningen genom utvärderingar etc.

- *Kompetens*

Att höja medborgarnas kompetens är högskolans yttersta mål. Det är bland annat därför som vi valt ordet kompetens som en av ledstjärnorna för den högre utbildningens framtida utveckling. Men det är också för att det i sig rymmer mer än ordet kunskap genom att peka också mot en kunskaps tillämpning.

Högskolan har ett ansvar för hur dess breda spektrum av utbildningar relateras till och tillämpas i det omgivande samhället. Så till exempel ger vårdutbildningar av skilda slag inte bara en förmedling av medicinsk kunskap i sig; de innehåller också betydande moment av tillämpning och praxis. Ofta är denna praxis svår att konkretisera i läroböcker och studieplaner. Den förmedlas bäst genom den personliga kontakten i fingerade eller verkliga yrkessituationer mellan lärare och studenter.

På samma sätt förhåller det sig med lärarutbildningen liksom med de tekniska och konstnärliga utbildningarna. Självfallet är högskolans uppgift att så långt som möjligt kodifiera och vetenskapligt undersöka denna praxis. Det är bland annat därför som vi tillmäter forskningsanknytningen av alla högskolans utbildningar en så stor vikt.

Att framhäva kompetensen som ett viktigt begrepp när det gäller högskolans fortsatta utveckling innebär också att man betonar en ofrånkomlig relation mellan utbildning och yrkesliv. Vi har i det föregående starkt betonat friheten och ansvaret. Det vore dock en ensidig och alltför inskränkt syn att inte samtidigt påminna om det faktum att det är mot olika samhällsfunktioner som majoriteten av högskolans utbildningar syftar. Att hålla samman dessa båda sidor innebär ingen motsägelse; som vi tidigare konstaterat uppstod de klassiska universitetsidealen i en miljö som inte tvekade om kunskapernas framtida tillämpning.

Kompetens i den mening som vi vill föra fram förutsätter frihet och ansvar. Vi tror att såväl högskolan som det omgivande samhället i längden vinner på en fortsatt utveckling med dessa tre begrepp som ledstjärnor.

## 2 Högskoleutredningen – bakgrund och arbetssätt

SOU 1992: 1  
Kapitel 2

Varför tillsattes högskoleutredningen och hur har den arbetat? Innan vi går in på de konkreta förslagen vill vi gärna ge en kort redogörelse för utredningens bakgrund och arbetssätt.

### 2.1 Bakgrund – utbildningsexplosionen

Den högre utbildningens expansion har varit en av de mest genomgripande samhällsförändringarna under 1900-talet. Den är ett fenomen som kan iakttas i samtliga industrialiserade länder. För att ta ett par exempel: I USA ökade antalet studerande i grundutbildningen från 2 miljoner år 1947 till 12 miljoner år 1988. I Sverige steg antalet studenter under tre decennier från 11 000 år 1940 till 125 000 år 1970.

Det finns redan en internationell diskussion om följderna av denna utbildningsexplosion. Har den inneburit så genomgripande förändringar att det omgivande samhället ännu inte riktigt hunnit anpassa sig till den nya situationen? Och vad har den inneburit för själva det system inom vilken den ägt rum: universiteten och högskolorna själva?

Den stora studenttillströmningen skedde parallellt med genomgripande ideologiska och sociala förändringar. I USA på 1960- och 1970-talet kom universiteten att bli centra för kritiken mot Vietnamkriget och den officiella utrikespolitiken. I Europa markerade studenternas uppror 1968 början på en epok av vänsterpolitik och motstånd mot etablerade auktoriteter. I ett land som Tyskland låg den akademiska undervisningen periodvis nere vid åtskilliga universitet på grund av de politiska spänningarna.

Det återstår fortfarande för historiker att utreda vilken roll utbildningssystemet spelade för de vidare samhällsförändringarna. Klart är i varje fall att kraven på resurser till högre utbildning och forskning kom att bli en alltmer central politisk fråga.

I Sverige har två faktorer kommit att präglade den politiska debatten kring universitet och högskolor under de senaste decennierna. Den ena har varit den geografiska spridningen. Den andra har gällt utbyggnaden av forskningsresurserna. Om man ser på alla de utredningar, motioner och propositioner som rör högskolan under de senaste tre decennierna handlar de till den allra största delen om någon av dessa två områden. Vi återkommer i kapitel 3 med en något mer utförlig beskrivning av hela detta utredningsarbete.

Koncentrationen på organisatoriska och ekonomiska frågor lämnade i och för sig inte grundutbildningens innehåll oberört. I spåren på strömningarna från 1968 följde omfattande diskussioner om utbildningens innehåll och uppläggning. I många ämnen inom framför allt de humanistiska och samhällsvetenskapliga fakulteterna höjdes kraven på en "antiauktoritär utbildning". Nya former prövades: ämnesintegration och projektorienterad utbildning stod på dagordningen.

En rad utredningar, tillsatta av såväl regeringen som UHÄ , gick in på flera utbildningsområden med ganska omfattande reformförslag. VÅRD 77 såg över de medellånga vårdutbildningarnas organisation och innehåll. Juristutbildningen och tandläkarutbildningen förändrades under slutet av 70-talet. De samhällsvetenskapliga linjerna omstrukturerades. Lärarutbildningen omstöptes radikalt genom beslut i början på 80-talet.

All denna reformverksamhet på grundutbildningens område skedde dock inom ramen för de förutsättningar som angetts av de senaste decenniernas reformer i fråga om högskolans organisation. Grundläggande förhållanden som gäller t ex fördelningen av resurser mellan olika ämnesområden har inte förändrats.

Det är mot denna bakgrund som kritiken mot grundutbildningen och dess pedagogiska förutsättningar vuxit fram. Vi återkommer senare med en mer utförlig presentation av de kritiska synpunkter som uppenbarligen varit avgörande för beslutet att tillsätta en utredning med koncentration på grundutbildningens problem.

## 2.2 Direktiven

Direktiven (beslutade vid regeringssammanträde 1989-02-16) ger en tämligen vid definition av vårt utredningsuppdrag. Mot bakgrund av universitetspedagogiska utredningens (UPU:s) arbete under senare delen av 1960-talet ställs frågan om utbildningens kvalitet faktiskt har förbättrats under de tjugo år som gått sedan UPU lade fram sitt slutbetänkande.

Den kritik som nu framförs mot utbildningen i högskolan tar delvis upp samma områden som behandlades av UPU men innehåller också andra komponenter. En väsentlig del av kritiken gäller kvalitativa frågor, men man har också ifrågasatt skillnaderna i fråga om lärarresurser mellan olika utbildningar. En av utredningens uppgifter är enligt direktiven att klargöra innebörden och hållbarheten i den kritik som riktas mot grundutbildningen i den svenska högskolan.

Direktiven tar sin utgångspunkt i konstaterandet att studier på högskolenivå väsentligen bör ha karaktären av självstudier med lärarstöd. Den fråga som ställs till utredningen är om det lärarstöd som ges inom olika utbildningar är rätt avvägt och bra utfor-

mat. Såväl undervisningens karaktär som dess omfattning bör kunna sättas i fråga.

Utredningen bör enligt direktiven både beskriva praxis - hur lärarstödet utformas inom högskoleutbildningar av olika slag - och lämna förslag med sikte på ett bättre utnyttjande av de tillgängliga resurserna för högre utbildning i Sverige. I detta sammanhang bör utredningen överväga såväl hur den lokala högskolans pedagogiska program bör utformas som vilken roll UHÅ kan spela för att bidra till en jämn och hög kvalitet inom hela högskolan.

I direktiven riktas uppmärksamheten särskilt mot institutionerna. I en institutions arbete skall högskolans två huvuduppgifter - forskning och forskarutbildning respektive grundläggande utbildning - vägas samman. Målet är, framhålls det, "den goda institutionen", som uppnås när samtliga åligganden och åtaganden på ett självklart sätt blir till en angelägenhet för alla som är verksamma vid en arbetsenhet. Direktivens avslutande fråga till utredningen blir därför: Vilka är betingelserna för att detta skall äga rum?

### 2.3 Utredningsarbetets huvudinriktning

Med utgångspunkt i direktiven har arbetet i utredningen inriktats på fyra huvudfrågor.

*Kritiken mot den svenska högskolan*, som förefaller ha varit upprinnelsen till denna utredning, behandlar vi här ganska översiktligt. Men de kritiska synpunkter som kommit fram har utgjort en betydelsefull del av underlaget för våra överväganden. En viktig iakttagelse i detta sammanhang är att debatten har ändrat karaktär under de senaste åren, inte minst sedan utredningen tillsattes.

*Grundutbildningens status* i högskoleorganisationen har vi sett som det grundläggande problemet i vårt utredningsarbete. Undervisningens och den grundläggande utbildningens status i högskolan är väsentligt lägre än forskningens, och dess ställning i detta avseende har försämrats successivt under de senaste decennierna. De åtgärder vi vill föreslå i syfte att höja grundutbildningens status gäller i huvudsak följande områden:

- *Meritvärdering*: Pedagogiska meriter måste dokumenteras och beaktas vid tjänstetillsättning m m på ett tydligare och mer genomtänkt sätt än vad som hittills i allmänhet varit fallet.
- *Kompetensutveckling för lärare*: Vi hävdar att det är nödvändigt med en grundläggande pedagogisk utbildning för all personal med undervisningsuppgifter. Alla lärare bör dessutom ha rätt till kontinuerlig fortbildning i syfte att vidareutvecklas i sin roll som lärare. För behörighet till lärartjänster

och för att antas som oavlönad docent bör ett krav på pedagogisk utbildning av en viss minsta omfattning införas.

- *Utvecklingsarbete*: Det måste finnas resurser – både lokalt, vid den enskilda högskolan, och på nationell nivå – för utveckling av utbildningen och stimulans till experiment i undervisningen. Högskolans grundutbildningsråd, som tillkom efter förslag av utredningen, är ett led i denna strävan.
- *Sambandet mellan utbildning och forskning* är fundamentalt för universitetet och högskolor. Vi föreslår en rad åtgärder för att stärka detta samband.

Det *lärarstöd* som ges studenter inom olika utbildningar är mycket varierande, i form och i omfattning. Vi tror inte att det är möjligt att slå fast allmängiltiga regler för avvägningen mellan olika undervisningsformer. Vi vill dock förorda att undervisning i seminarieform ges ökat utrymme och anser det önskvärt med en utveckling mot mer individcenterade former av lärarstöd.

En av våra mest grannliga uppgifter har varit att diskutera i vilken mån det finns pedagogiskt motiverade skäl till dessa skillnader, som har vuxit fram inom olika undervisningstraditioner och ofta är baserade främst på historiskt betingade resursskillnader. Vi har stannat för att behandla principerna för resurstilldelning till grundutbildningen i ett separat betänkande under våren 1992. Detta betänkande har därför kunnat koncentreras på de övriga frågor som ingår i vårt utredningsuppdrag.

Vi framför i detta betänkande en del förslag som medför kostnader. På några punkter lämnar vi en översiktlig kostnadsuppskattning, men kostnaderna för och finansieringen av dessa åtgärder kan enligt vår uppfattning inte diskuteras separat från frågan om de basala resurserna för utbildningen. Vi återkommer därför med en samlad diskussion om kostnadsfrågorna i vårt avslutande betänkande.

"*Den goda institutionen*", som åberopas i direktiven, har naturligtvis stått i fokus för hela utredningsarbetet. Alla våra förslag syftar ytterst till att förverkliga detta ideal. Men vi har också mera specifikt försökt att finna kriterier för hur en god organisation av universitet och högskolor skall utformas och ledas.

I enlighet med direktiven har vi inte behandlat frågor om behörighet och urval till högskolestudier, studiesociala frågor eller högskolans tjänsteorganisation. Direktiven förutsätter också att vi skall utgå från "den nuvarande studieorganisationen". Vi har därför inte gått närmare in på dessa frågor, men kan konstatera att den nya studieorganisation som nu avtecknar sig efter statsmakternas senaste beslut i flera avseenden ligger närmare vår syn på hur högre utbildning bör utformas. Vi har slutligen – även i detta avseenden i enlighet med direktiven – inte heller gått in på innehållet i olika utbildningar.

I ett avseende har vi dock kommit att beröra utbildningens innehåll. Det gäller frågan om *vetenskaplig grundkurs*, ursprungli-

gen ett krav från Sveriges Förenade Studentkårer. Frågan hade också aktualiserats i några riksdagsmotioner under 1988/89, och riksdagens utbildningsutskott ansåg då att frågan om vetenskaplig grundkurs eller motsvarande inslag i grundutbildningen borde övervägas närmare av högskoleutredningen. Vi har inte fått några formella tilläggsdirektiv härom, men från utbildningsdepartementets sida har det uttryckligen förutsatts att frågan skall kunna tas upp i utredningsarbetet inom ramen för de givna direktiven.

*Jämställdhetsaspekterna* har varit föremål för ingående diskussioner inom kommittén. Inom utredningen har det rått enighet om vikten av att jämställdhetsperspektivet beaktas i högskolans verksamhet. Att ge varje resonemang och förslag i utredningens arbete en belysning från jämställdhetssynpunkt hade dock enligt kommitténs majoritet inte varit realistiskt. Från utbildningsdepartementet har också klargjorts att jämställdhetsfrågorna inte inbefattas i utredningsuppdraget. Vid ett sammanträde i december 1990 blev kommittén enig om att acceptera departementets tolkning av utredningsuppdraget.

Vi har i stället i en skrivelse till utbildningsdepartementet framhållit att jämställdhetsperspektivet i högskolans utbildning är en utomordentligt viktig fråga, som dock inte kan ges en tillfredsställande behandling inom ramen för högskoleutredningens arbete. Det är, framhöll vi, därför angeläget att departementet så snart som möjligt tar initiativ till att jämställdhetsproblemen i högskolan får en allsidig belysning. Från regeringens sida har frågan därefter tagits upp i propositionen om ny jämställdhetslag våren 1991 (prop 1990/91:113), där det meddelades att utbildningsdepartementet kommer att göra en samlad kartläggning när det gäller jämställdhetsfrågorna inom högskolan.

Under den tid vi arbetat har de organisatoriska förutsättningarna för utbildningen vid universitet och högskolor förändrats i flera avseenden genom beslut av regering och riksdag. Ett resultat av denna omprövning av högskolepolitiken är de förslag till författningsändringar (ny högskolelag och ny högskoleförordning) som framläggs parallellt med vårt betänkande. Med hänsyn till detta arbete har vi för vår del avstått från att lägga fram formella författningsförslag i detta betänkande.

Vårt utredningsarbete har inte i samma grad som UPU:s varit inriktat på att analysera utbildningsmålen, undervisningsprocessen och utbildningssystemet i dess helhet från pedagogiska utgångspunkter. Den analys som gjordes av UPU kan fortfarande i väsentliga delar betraktas som aktuell, även om dess förankring i ett utbildningsteknologiskt synsätt i dag kan te sig föråldrad. Sedan dess har också – delvis som ett resultat av UPU:s arbete – ett högskolepedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete växt fram i Sverige, vilket inneburit att vårt utredningsarbete kunnat ges en annan inriktning.

Termen "högskolan" - som infördes genom högskolereformen 1977 - förmedlar intrycket att den högre utbildningen i Sverige utgör ett enhetligt system. I själva verket är organisationen mycket heterogen: de sammanlagt 70 olika organisatoriska enheterna är av mycket olika karaktär och storlek - alltifrån stora universitet med miljardbudget och resurser för utbildning och forskning över vida fält, över specialiserade fackhögskolor till mycket små högskolor med en omslutning på några tiotal miljoner kronor. En bild av den omfattande organisation som den svenska högskolan idag utgör förmedlas av vidstående faktaruta (hämtad från UHÅ :s verksamhetsberättelse för högskolan 1989/90).

Högskoleutredningens uppdrag omfattar formellt all utbildning vid samtliga dessa enheter. Att en särskild utredning rörande de konstnärliga utbildningarna tillkommit innebär inte någon väsentlig reduktion av komplexiteten i den verksamhet som utredningen har att belysa. Begreppet "högskola" rymmer en så mångskiftande verklighet att det ibland kanske t o m är vilseledande att använda detta begrepp.

Några av våra resonemang och förslag har allmän giltighet inom hela högskolesystemet. Men det ligger i sakens natur att alla delar av betänkandet inte kan ha relevans för alla delar av "högskolan". Av praktiska skäl har sådana begränsningar inte särskilt framhållits överallt i betänkandet - det måste förutsättas att vad som sägs gäller i tillämpliga delar.

## Högskolan i siffror (1989/90)

Den statliga högskolans ekonomiska resurser fördelades under verksamhetsåret 1989/90 på högskolans två huvuduppgifter med 36 procent på grundutbildning och 64 procent på forskning/forskarutbildning. Under verksamhetsåret 1989/90 fanns 34 statliga högskoleenheter inom UHÄ-området (dvs exklusive Sveriges lantbruksuniversitet). Den 1 juli 1990 tillkom ytterligare en enhet då högskolan i Trollhättan/Uddevallda startade sin verksamhet.

Utöver de statliga högskoleenheterna finns den privata Handelshögskolan i Stockholm och 34 vårdhögskolor. Till vårdhögskolornas verksamhet bidrar staten med drygt 20 procent av utbildnings-

kostnaderna. I övrigt finansieras verksamheten av landstingen.

Den statliga högskolan omsatte under 1989/90 nära 14 miljarder kronor. De statliga basanslagen uppgick till 9 miljarder kronor, varav 4,2 miljarder till grundutbildning. Till basanslagen kommer 1,2 miljarder i statliga anslag som av forskningsråden fördelas till högskoleenheter med fasta forskningsresurser.

Den statliga högskolans personal (inklusive SLU) uppgick i september 1990 till 33 500 räknat i heltidsinsatser. Antalet forskare och lärare var vid samma tidpunkt 18 000. Forskarnas och lärarnas andel av hela personalen var därmed 54 procent.

*Om inget annat anges avser uppgifterna både den statliga och den kommunala högskolan.*

Omsatta medel i statlig högskola (miljoner kr)	13 864
Statliga basanslag (miljoner kr)	9 167
Forskningsrådsmedel (miljoner kr)	1 206
Övriga medel från statliga myndigheter, företag, landsting, fonder etc (miljoner kr)	3 152
Statligt bidrag till kommunala högskolor, vilket uppgår till drygt 20 procent av de totala utbildningskostnaderna (miljoner kr)	154
Personal (heltidsinsatser) i statlig högskola	33 500
Forskare och lärare i statlig högskola	18 000
Antal registrerade studerande i grundutbildning hösten 1989	164 900
Antal aktiva studerande i forskarutbildning hösten 1989	13 100
Antal högskolenybörjare	47 300
Antal nyantagna i forskarutbildning	2 300
Antal examinerade i grundutbildningen (inklusive cirka 3 000 i påbyggnadsutbildning)	29 700
Antal avlagda doktorsexamina	1 020
Antal avlagda licentiatexamen	420
Tillhandahållna årsstudieplatser i statlig högskola	132 500
Utnyttjade årsstudieplatser i statlig högskola	118 000
Kostnad per årsstudieplats i statlig högskola (kr)	33 500
Tillhandahållna årsstudieplatser i kommunal högskola	16 000
Utnyttjade årsstudieplatser i kommunal högskola	15 800

*Antalet högskolenybörjare var som framgår av ovanstående sammanställning 47 300 läsåret 1989/90. Det är det antal som för första gången påbörjar högskolestudier. Antalet individer i de åldersklasser som nu är i åldern 20-25 år är cirka 120 000. I förhållande till detta antal utgör således högskolenybörjarna fyrtio procent. Antalet närvarande studerande är nästan fyra gånger så stort som antalet nybörjare.*

Ur året som gick. Verksamhetsberättelse för högskolan 1989/90 (UHÄ-rapport 1991:11).

I enlighet med den grundsyn som vi skisserat i kapitel 1 utgår vi från att det vi skriver har högskolorna själva som sin främsta adressat. Med utgångspunkt i lokal frihet och lokalt ansvar är det högskoleledningar, lärare och studenter som tillsammans kan förverkliga våra förslag. Men självfallet behövs det ändrade regler också på central nivå. Vi förutsätter att förslagen efter remissbehandling snabbt kan omsättas i ett delvis nytt regelsystem för den svenska högskolan.

## 2.4 Utredningens arbetssätt

I direktiven framhålls att högskoleutredningen bör "arbeta öppet och okonventionellt t ex genom att initiera försöksverksamhet och publicera delresultat som kunskapsöversikter och liknande". Därigenom bör utredningen kunna "stimulera den högskolepolitiska debatten och utvecklingen av grundutbildningen redan innan de slutliga resultaten föreligger".

I enlighet med direktiven har vi därför under hela utredningsarbetet strävat efter största möjliga öppenhet, både genom medverkan i konferenser och debatter, genom publicering av delrapporter m m och genom en omfattande informationsverksamhet. Särskilt bör kanske nämnas Grundutbildningens Dag, som anordnades vid praktiskt taget samtliga högskolor i landet 21 mars 1991. En utförligare redogörelse för utredningens informationsverksamhet m m ges i *bilaga 6*.

En stor del av sekretariatets arbete har ägnats åt sådan utåtriktad verksamhet. På så sätt har tre syften uppnåtts:

- att få in erfarenheter och data från hela högskolesystemet,
- att påverka systemet, initiera utvecklingsarbete och påverka attityder i fråga om grundutbildningen redan under utredningsarbetets gång, och
- att förankra utredningens tankar och förslag.

Inom vissa delområden föreligger redan nu ett betydande utredningsmaterial i sådan form att det kan ligga till grund för ställningstaganden från högskolornas sida. Inom dessa områden har högskoleutredningen i samråd med UHÄ och Högskolans grundutbildningsråd tagit initiativ till ett antal temakonferenser, som äger rum under hösten 1991 och våren 1992.

# Temakonferenser

Dag	Ämne	Arrangör
24 oktober 1991	Högskolebiblioteket som pedagogisk resurs	Lunds universitet
2-3 februari 1992	Datorstöd i undervisningen	Chalmers tekniska högskola
6-7 februari 1992	Vetenskaplig grundkurs	Högskolan i Växjö
11 februari 1992	Problembaserad inläring	Uppsala universitet
11 mars 1992	Examination	Linköpings universitet
26 mars 1992	Den goda institutionen	Sveriges lantbruksuniversitet

Inbjudningarna till konferensen sänds ut av den arrangerande högskolan

Särskilt värdefullt har det varit att utredningen fått disponera medel för projekt och försöksverksamhet. Med hjälp av dessa medel har ett stort antal projekt eller delutredningar av olika slag satts igång. Resultaten av dessa har där det varit möjligt alltid behandlats så att de väckt uppmärksamhet inom - och utom - högskolan. Projektrapporter m m finns förtecknade i *bilaga 7*.

Det är naturligtvis svårt att bedöma vilka effekter som utredningens utåtriktade arbete har haft. Det stora gensvar som utredningen fått - och det närmast självklara sätt på vilket många lärare kommit att anlita sekretariatet för diskussioner, för rådgivning och önskemål om stöd - tyder på att vi kunnat förstärka en process som redan börjat på en del ställen i landet. Det finns säkerligen flera förklaringar till den ökande medvetenheten hos studenter och lärare om grundutbildningens problem. Men utredningens arbete har uppenbarligen bidragit till att diskussioner och aktiviteter på flera områden av betydelse för högskoleutbildningen satts i gång över hela landet.



Organisationen av det högre utbildningssystemet i dagens Sverige är ett resultat av 1977 års högskolereform, som ofta har beskrivits som den mest genomgripande utbildningsreformen under detta århundrade. De förslag som lades fram av U 68 (1968 års utbildningsutredning) och som sedan med en del modifieringar fastställdes av statsmakterna innebar flera mycket betydelsefulla förändringar. Men högskolereformen innebar inte en plötslig omvälvning av förutsättningarna för universitetens och högskolornas verksamhet; den bör snarare ses som kulmen på en utveckling som då redan pågått i ett par decennier.

I det följande ges en skissartad beskrivning av några huvudpunkter i denna utveckling som kan sägas ta sin början med 1955 års universitetsutredning.

## 3.1 Undervisningsvolym och lärarresurser

1955 års universitetsutredning lade grunden för utvecklingen under 1960-talet. Ett betydelsefullt resultat av utredningens arbete var den s k universitetsautomatiken, som i princip innebar att undervisningsresurserna i de filosofiska fakulteternas ämnen automatiskt anpassades efter studenttillströmningen. Automatiksystemet förutsatte centralt fastställda s k organisationsplaner för undervisningen i varje ämne, i vilka undervisningsvolym, gruppstorlek och undervisningsformer reglerades. På grundval av organisationsplanen beslutade universitetskanslersämbetet (UKÄ) om tilldelning av undervisningsresurser för ett läsår i sänder. Först i början av 1970-talet – då nybörjarkullarna redan börjat minska – fick tilldelningen mera karaktär av rambudgetsystem, med frihet för de lokala instanserna att besluta om undervisningsform och gruppstorlek m m.

Ett annat betydelsefullt resultat av 1955 års universitetsutrednings arbete var införandet av *renodlade undervisningstjänster*. De första universitetslektorstjänsterna inrättades på försök omkring 1958, och under 1960-talet skapades sådana tjänster i praktiskt taget alla ämnen inom de filosofiska fakulteterna. Motiveringen var att den kraftiga ökningen av studentantalet som man räknade med krävde en undervisningsvolym som inte kunde tillgodoses genom akademiska lärartjänster av traditionellt slag, med både forskning och undervisning i tjänsten. Samtidigt ville man skapa bättre kontinuitet i undervisningen och slippa det stora antalet tillfälligt förordnade undervisare.

Tillkomsten av dessa renodlade undervisningstjänster lade dock samtidigt grund till den splittring mellan grundutbildning och forskning som är ett av problemen i dagens högskoleorganisation. I slutet av 1960-talet tillkom ännu en typ av undervisningstjänster - universitetsadjunkterna - med än större undervisningsskyldighet, vilket ytterligare accentuerade denna tendens.

## 3.2 Genomströmning

1963 års universitets- och högskolekommitté (U 63) föreslog i sitt betänkande 1965 en betydande utbyggnad av högskoleorganisationen (bl a etablerande av universitetsfilialer). Men man ville också - som framgått av föregående kapitel - effektivisera utbildningen vid de filosofiska fakulteterna, där studietiderna ansågs orimligt långa.

I den proposition till riksdagen som följde på utredningen betonades att en förutsättning för bättre effektivitet är "en fastare organisation av utbildningen" vid de filosofiska fakulteterna. Riksdagen beslutade därför att "fasta studiegångar" skulle införas. Det uppdrogs åt UKÅ att utarbeta ett detaljförslag, som presenterades 1968. Förslaget, som gick under namnet UKAS, blev gnistan som utlöste den svenska utlöparen av den europeiska studentrevolten.

Men redan dessförinnan utövade statsmakterna mycket aktiva påtryckningar på universiteten för att öka genomströmningen vid de filosofiska fakulteterna. Bevakningen av normalstudietider blev en av huvuduppgifterna såväl för lokala och centrala administratörer som för studentrepresentanter på olika nivåer.

Denna bevakning åtföljdes dock inte av någon motsvarande kvalitetskontroll. En ofta framförd uppfattning är att detta ledde till en allmän sänkning av examinationskraven, som enligt en del bedömare fortfarande gör sig gällande, trots att man efter 1977 inte alls lagt samma vikt vid genomströmningskravet som tidigare. Samtidigt finns det gott om exempel på att enskilda institutioner på olika sätt försökt bibehålla kvalitetskraven.

Så småningom anpassade sig institutionerna, om än till en början under protester, till genomströmningskraven och lade upp undervisning och examination i konsekvens därmed. Detta har bl a inneburit att kurserna delats upp i en mängd mindre avsnitt, och att sammanfattande sluttentamina försvunnit - en tendens som så småningom ytterligare förstärkts genom studiemedelssystemets krav på fortlöpande redovisning av studieresultat.

Tack vare automatiksystemet fick universiteten i huvudsak tillräckliga resurser för att ta hand om 1960-talets ständigt ökande studentkullar. Men man hade ofta stora svårigheter att få tag i kompetenta lärare. Även mycket oerfarna yngre lärare förordnades som lektorer. Professorerna – som inte berördes av automatiksystemet – hade allt mindre möjligheter att hålla kontakt med studenterna i grundutbildningen.

Denna tendens förstärktes och permanentades genom forskarutbildningsreformen 1969, som – i enlighet med förslagen från 1963 års forskarutredning – bl a innebar att tjänsterna som professor, docent och forskarassistent i huvudsak reserverades för undervisning och handledning i forskarutbildningen, medan universitetslektorer och universitetsadjunkter förutsattes ägna sig åt grundutbildningen. Visserligen framhölls det att inget hindrade den enskilda institutionen att fördela undervisningen annorlunda, men i praktiken blev, hävdas det ofta, resultatet att professorerna och de aktiva forskarna i övrigt drogs bort (eller drog sig undan) från undervisning i grundutbildningen.

Det bör dock observeras att denna beskrivning i första hand gäller de filosofiska fakulteternas ämnen. Inom t ex juridik och medicin är professorerna fortfarande i hög grad engagerade i grundutbildningen – bl a därför att lärare av andra kategorier är jämförelsevis få och antalet professorer – (i förhållande till undervisningsvolymen) ofta är högre inom dessa ämnen.

Splittringen mellan utbildning och forskning var i stort sett genomförd i början av 1970-talet. Genom högskolereformen 1977 tillkom emellertid ett par viktiga administrativa komponenter, som ytterligare bidrog till att befästa skilsmässan mellan grundutbildning å ena sidan och forskning och forskarutbildning å andra sidan.

Den organisatoriska tudelningen inom högskolan, som successivt växt fram sedan 1960-talet, skärptes ytterligare genom att det i högskoleförfattningarna tydligt markerades att grundutbildning respektive forskning och forskarutbildning skall planeras och administreras av skilda ledningsorgan – linjenämnd respektive fakultetsnämnd – med olika sammansättning och olika uppgifter.

Samtidigt förändrades anslagssystemet på så sätt, att de tidigare resursanknutna anslagen till lärarlöner respektive övriga "driftkostnader" ersattes av ändamålsinriktade anslag av rambudgetkarakterär till grundläggande utbildning respektive forskning och forskarutbildning. Det gav högskolorna större frihet att lokalt välja mellan olika resursslåg, men åstadkom en i många avseenden konstlad uppdelning mellan högskolans huvuduppgifter. Även om den anslagsmässiga skiljelinjen mellan undervisning och forskning i praktiken inte kan upprätthållas i planeringen på institutionsnivån, och inte heller i redovisningen av det ekonomiska utfallet,

innebär den ofta ett hinder för en optimal integrering av undervisning och forskning, och den ger många forskare en förevändning att inte engagera sig i grundutbildningen.

### 3.4 Centralisering eller decentralisering?

I ett historiskt perspektiv har svenska universitet och högskolor, till skillnad från vad som gäller i många andra länder, alltid varit extremt centralstyrda. Professorerna har alltid varit statliga ämbetsmän, och ända fram till 1960-talet var det riksdagen som beslutade om t ex antalet vaktmästare och sekreterare vid varje enskild institution. Sedan dess har det skett en betydande decentralisering av de administrativa och ekonomiska besluten. Numera kan t o m tjänster på professorsnivå inrättas och tillsättas lokalt, och fr o m 1993/94 skall alla tjänster som professor både inrättas och tillsättas lokalt.

Men samtidigt tycks många akademiker uppleva att de enskilda institutionernas handlingsfrihet successivt har beskurits. Denna inställning är sannolikt till väsentliga delar en reminiscens från 1960-talet – även om man i vissa andra avseenden kan hävda att centralstyrningen ökat, men då till följd av generella regler (rörande arbetsrätt, miljö eller offentlig verksamhet i allmänhet).

Den mest uttalade formen av centralstyrning i det svenska universitetssystemet har emellertid gällt studenterna – och då främst inom de förutvarande filosofiska fakulteterna. Införandet av de fasta studiegångarna 1969 (och deras fortsättning – utbildningslinjerna – i 1977 års system) innebar att det tidigare i princip fria studievalet vid de filosofiska fakulteterna ersattes av mer eller mindre låsta ämneskombinationer som fastställdes av statsmakterna. Samtidigt begränsades tillträdet till all utbildning, även vid de tidigare fria fakulteterna. För de filosofiska fakulteternas del avlöstes automatiken av ett system där statsmakterna på förhand fastställer antalet utbildningsplatser för varje ort och varje linje (och motsvarande för fristående kurser).

Utvecklingen under de senaste decennierna har pendlat mellan centralstyrning och decentralisering. I fråga om högskolornas administration och ekonomi ökade centralstyrningen under 1960-talet genom universitetsautomatiken (vid de filosofiska fakulteterna), men under 1970-talet har besluten successivt decentraliserats. Det budgetsystem som infördes 1977 innebar större handlingsfrihet för högskolan än för några andra statliga myndigheter. Samtidigt har dock de generella regelsystemen, framför allt de som rör arbetsrättsliga frågor, blivit mer komplicerade och krävt allt större administrativa resurser.

Studenternas studieval har dock styrts av centralt fastställda utbildningslinjer, även om utbildningslinjernas innehåll alltmer kommit att bestämmas lokalt. Den som velat sätta samman en

egen utbildning har inte uppmuntrats av studiesystemet som det hittills varit uppbyggt.

SOU 1992: 1  
Kapitel 3

### 3.5 Den institutionella organisationen

Högskolans nuvarande institutionella organisation fastlades i sina huvuddrag i reformen 1977. En förändring skedde dock 1984, då man fick möjlighet att slå samman linjenämnder och fakultetsnämnder till ett gemensamt ledningsorgan (utbildnings- och forskningsnämnd) för både grundutbildning och forskning/ forskarutbildning.

Högskolestyrelsernas sammansättning - med företrädare för externa intressen - är ett resultat av denna reform, liksom de numera (från 1988) avskaffade regionstyrelserna. Men organisationsstrukturen i övrigt fanns redan förut. De särskilda nämnderna för utbildningsfrågor - linjenämnderna - hade en motsvarighet i de undervisningsnämnder som infördes redan på 1940-talet, och som 1964 ombildades till utbildningsnämnder.

Det omfattande medinflytandet för studenter och anställda på alla nivåer i högskoleorganisationen är heller inte en direkt följd av 1977 års reform, utan startade redan 1968/69 genom den "försöksverksamhet med nya samarbetsformer mellan studerande, lärare och övrig personal" (oftast kallad FNYS), som initierades av UKÄ på uppdrag av regeringen. Vad som skedde 1977 var att de former som då i praktiken blivit vanligast blev formellt institutionaliserade i författningstext.

Traditionellt har högskolornas organisation i Sverige såväl som i andra länder i hög grad byggt på kollegialt beslutsfattande. Av hävd var det professorerna som fattade alla beslut: fakulteten bestod av alla ordinarie professorer, och i universitetets styrelse (konsistoriet) ingick i gamla tider samtliga professorer. Av praktiska skäl bildades så småningom ett "mindre konsistorium", som blev den egentliga styrelsen. Men ända fram till 1977 var det fakulteten, bestående av samtliga ordinarie lärare (vilket fr o m 1964 innefattade även universitetslektorerna), som hade den yttersta beslutanderätten i alla frågor som gällde fakultetens verksamhet inom utbildning och forskning. Utbildningsnämnderna var i princip underställda fakulteten, och de fakultetsnämnder som fanns var frivilligt bildade och hade sin eventuella beslutsrätt på delegation från fakulteten.

När medinflytandet för studenter och andra anställda än ordinarie lärare institutionaliserades 1977, blev fakulteterna ohanterliga som beslutsorgan (vilket de i flera fall redan var). Både den formella och den reella beslutanderätten överfördes då till separata ledningsorgan för grundläggande utbildning (linjenämnderna) respektive forskning och forskarutbildning (fakultetsnämnderna).

Den kanske mest genomgripande effekten av 1977 års organisation var att de ordinarie lärarnas, särskilt professorernas, inflytande på beslutsfattandet radikalt minskade parallellt med att övriga grupper inflytande ökade. De professorer som inte invaldes i linjenämnder eller fakultetsnämnder ställdes i praktiken utanför beslutsprocessen vid universitetet. Samtidigt har professorerna i många fall inte heller utsetts till (eller velat åta sig) prefektuppdrag på institutionerna. Som ovan nämnts har - deras insatser också i de flesta fall - åtminstone i de filosofiska fakulteternas ämnen - reducerats i den grundläggande undervisningen.

Även om det med fog kan hävdas att de gamla fakulteterna inte var lämpliga organ för rationellt beslutsfattande i en modern organisation, är det viktigt att komma ihåg att de utgjorde ett naturligt forum för kollegiala kontakter, som saknas i den nuvarande organisationen.

### 3.6 Effekter av högskolereformen 1977

Vad innebar då de förändringar som genomfördes 1977? Effekterna av "U 68-reformen" är huvudsakligen av organisatorisk karaktär. De kan sammanfattas i följande punkter:

- En utvidgning av högskolebegreppet till att omfatta i princip all postgymnasial utbildning - även sådan som anordnas i kommunal regi.
- Etablering av nya högskoleenheter utan forskningsorganisation på en rad orter i landet (vilket delvis var en följd av utvidgningen av högskolebegreppet).
- En betydande decentralisering av administrativa och ekonomiska beslut från regering och riksdag respektive det centrala ämbetsverket till den enskilda högskolan (vilken dock ej alltid åtföljts av motsvarande lokal delegering).
- En permanentning och förstärkning av boskillnaden mellan grundutbildning och forskning/forskarutbildning.
- En permanentning av medinflytandet för studenter och anställda i alla beslutande organ - och samtidigt ett minskat inflytande för professorer och andra ordinarie lärare.
- Införande av företrädare för externa intressen i högskolestyrelserna och i linjenämnderna (och i vissa fall även i fakultetsnämnder och fakultetsstyrelser).
- En ny organisatorisk nivå i högskolesystemet - regionstyrelserna (som åter avskaffades 1988).
- "Totaldimensioneringen" av högskolan, vilket som redan påpekats är den från planeringssynpunkt kanske den allra mest betydelsefulla effekten av reformen.

- *Reformens innebörd*

Den nya tjänsteorganisationen för lärare i den statliga delen av högskolan som genomfördes 1986 innebar i princip ett fullföljande av den decentralisering av beslutsfunktionerna som inleddes med högskolereformen 1977. Reformen medförde en rad med avseende på vårt uppdrag mycket viktiga förändringar av lärarnas tjänstgöringsvillkor. Den kan betraktas som ett försök att komma till rätta med en del av de problem som identifierats i det föregående.

Kort sammanfattat innebar reformen följande:

- Inga lärartjänster är längre formellt avsedda för huvudsakligen forskning eller huvudsakligen undervisning. Forskning, forskarhandledning och undervisning i grundutbildningen skall kunna ingå i alla slag av lärartjänster. Fördelningen av arbetsuppgifter - forskning, undervisning, planering, administration (som enligt propositionen bl a innefattar studie vägledning) - mellan olika lärare skall avgöras lokalt (inom den berörda institutionen).
- Tjänstestrukturen förenklades. I princip skall tre huvudkategorier av lärartjänster finnas: professorer, högskolelektorer och högskoleadjunkter, alla med fast anställning. Därtill kommer vissa specialtjänster (bl a adjungerade professorer, nordiska och utländska lektorer) samt tidsbegränsade forskarassistenttjänster som rekryteringstjänster efter doktorexamen.
- Tjänstgöringens omfattning regleras ej längre i form av ett antal timmars undervisningsskyldighet. I propositionen om den nya organisationen (prop 1984/85:57) angavs dock vissa "riktvärden för högsta uttag av undervisning" för professor, högskolelektor och högskoleadjunkt, som nära anslöt sig till tidigare regler.

I 1990 års forskningsproposition framhålls också att doktorexamen i princip bör vara ett behörighetsvillkor för alla lärartjänster i högskolan. På sikt bör därför enligt propositionen tjänsterna som högskoleadjunkt avvecklas.

- *Konsekvenser för grundutbildningen*

De förändringar av tjänstestrukturen i högskolan som ägt rum dels genom lärartjänstreformen, dels genom successiva satsningar på forskarutbildningen, har emellertid fått en del negativa effekter både för grundutbildningen och för rekryteringssituationen över huvud taget.

Klyftan mellan undervisning och forskning har inte kunnat överbryggas på avsett sätt. Arbetsfördelningen mellan olika lärar-

kategorier har knappast förändrats i praktiken. Orsaken uppges ofta vara brist på resurser – den sk rörliga resursen uppfattas inte som tillräcklig för att ge högskolelektorerna ett adekvat forskningsutrymme. Till orsakerna hör också att man ofta känt sig bunden av tidigare praxis beträffande undervisningstätheten: en minskning av antal undervisningstimmar per kurs för att ge lärarna större möjlighet till forskning kan upplevas som ett svek mot studenterna – särskilt i ämnen där undervisningstätheten redan är låg.

Rekryteringen av yngre lärare har avsevärt försvårats. I den svenska högskolan finns inte längre något utrymme för undervisningsassistenter – dvs avancerade studenter eller doktorander, som kan få träna sin lärarskicklighet i avgränsade och tidsbegränsade undervisningsuppdrag. I andra länders universitetssystem är detta den naturliga vägen att rekrytera nya lärare. Satsningen på forskarutbildningen under den senaste tioårsperioden har inneburit att den tidigare assistent/amanuenskategorin försvunnit som resurs för grundutbildningen, att de mer avancerade forskarna – forskarasistenterna – dragits bort från grundutbildningen och dessutom fått sin tjänstgöring reducerad med 75 %. Den nyligen införda regeln att amanuens tjänster, som kan användas i undervisningen, numera får innehas av doktorander (vilket tidigare inte varit möjligt) kan bara marginellt avhjälpa detta problem. Nu har även den flexibilitet som de externfinansierade forskningsassistenttjänsterna gett försvunnit. Som tjänstestrukturen för närvarande är uppbyggd, förutsätts en lärare i högskolan i princip inte komma i kontakt med studenter förrän han avlagt doktorsexamen och fått en permanent tjänst som högskolelektor.

För de landstingskommunalt anställda lärarna vid vårdhögskolorna har lärartjänstreformen inneburit mycket små förändringar. Man har sökt förstärka forskningsanknytningen bl a genom att inrätta ett antal tjänster som FoU-lärare, som enligt uttalande av Landstingsförbundet successivt kommer att få samma tjänstgöringsvillkor som högskolelektorer vid statliga högskolor. Merparten av vårdhögskolornas lärare har emellertid tjänster som "lärare i kommunal högskoleutbildning" och har av tradition högre undervisningsskyldighet än lärare i den statliga högskolan. UHÄ:s förslag att jämställa dessa tjänster med den statliga högskolans tjänster som högskoleadjunkt har hittills inte genomförts.

### 3.8 Nya signaler för 1990-talet

De allra senaste åren har medfört en förändring av politiken för högre utbildning i Sverige, som i många avseenden innebär en omsvängning i förhållande till tidigare riktlinjer.

I propositionen om formerna för högskolepolitiken hösten 1988 (prop 1988/89:65) drogs riktlinjerna upp för ett nytt plane-

rings- och styrsystem för högskolan. Dessa riktlinjer bygger i sin tur på de generella principer för styrningen av den statliga verksamheten som lades fast i kompletteringspropositionen våren 1988 (prop 1988:150).

Riktlinjerna har sedan modifierats i betydande grad dels genom uttalanden i regeringens s k krispaket hösten 1990 (regeringens skrivelse till riksdagen 1990/91:50), dels genom 1991 års budgetproposition och den s k tillväxtpropositionen (prop 1990/91:87). Härtill kommer att kompletteringspropositionen 1991 (prop 1990/91:150) bli aviserade omfattande förändringar av högskolans studieorganisation och planeringssystem, ytterligare preciserade i regeringsförklaringen i oktober 1991 och i propositionen om den nya myndighetsstrukturen inom högskoleområdet - (prop 1991/92:76).

Sammantaget kan man nu konstatera att det blir en omfattande reform av högskolan som genomförs hösten 1993 - i många avseenden kanske mer genomgripande än 1977 års högskolereform. Inom utbildningsdepartementet har under det senaste året pågått ett omfattande beredningsarbete inför dessa förändringar. I den departementspromemoria som publiceras parallellt med vårt betänkande redovisas bl a förslag till nya högskoleförfattningar.

Bakgrunden till dessa förändringar är främst de generella strävandena inom statsförvaltningen att gå över till mer mål- och resultatorienterade styrformer, med ökad decentralisering av besluten om resursanvändning men samtidigt större krav på uppföljning och utvärdering av resultaten och regelbunden omprövning av verksamheten.

För högskolorna kommer detta att innebära stora förändringar såväl i fråga om budget- och planeringsprocessen som när det gäller studieorganisationen och den institutionella organisationen:

- Anslagsframställningarna skall gå direkt från den enskilda högskolan till utbildningsdepartementet.
- Resurser för grundutbildningen kommer att tilldelas varje högskola som ett samlat anslag, utan öronmärkning till vissa utbildningar eller områden. Även dimensioneringen av olika utbildningar blir - med vissa undantag - en fråga för lokala beslut.
- Dimensionering och resursberäkning från statsmakternas sida kommer i framtiden att relateras till det faktiska antalet studenter i stället för som hittills antalet planerade studieplatser. Samtidigt skall uppnådda studie- och examinationsresultat också på något sätt påverka resursfördelningen.
- Den nuvarande studieorganisationen med centralt inrättade utbildningslinjer försvinner; i stället får varje högskola själv bestämma hur utbildningen skall organiseras. Den studieorganisatoriska styrningen på central nivå kommer att ske genom en examensordning.
- Den institutionella organisationen förenklas.

- Antalet högskoleplatser har redan ökat kraftigt och kommer att öka ytterligare.
- Varje högskoleenhet blir ansvarig för antagningen av sina studenter.

### 3.9 Universitetspedagogiska utredningen (UPU)

Som framhållits tidigare har den övervägande delen av högskoleutredningarna under de senaste decennierna handlat om organisatoriska frågor. Ett undantag är den universitetspedagogiska utredningen (UPU), som det 1964 nyorganiserade universitetskanslersämbetet (UKÄ) tillsatte som en av sina första åtgärder. UPU började sitt arbete i januari 1965 och avlämnade i mars 1970 sitt slutbetänkande "Den akademiska undervisningen".

UPU:s arbete fick stor betydelse för framväxten av högskolepedagogisk forskning och utvecklingsarbete i Sverige. I utredningsarbetet eller i projekt som initierades av utredningen engagerades en rad forskare vid universiteten, både vid de pedagogiska institutionerna och vid flera ämnesinstitutioner. Och de enheter för pedagogisk utveckling som i slutet av 1960-talet skapades inom UKÄ och vid universiteten tillkom på förslag av UPU. Samtidigt fick dessa enheter betydande resurser att fördela som stöd till utvecklingsprojekt.

Under arbetets gång publicerade UPU en rad delbetänkanden och projektrapporter. Flera av förslagen i dessa betänkanden resulterade snabbt i beslut från statsmakternas sida. Utbyggnaden av studievägledningsorganisationen, högskolornas upprustning med tekniska undervisningshjälpmedel, tillkomsten av lokala pedagogiska serviceenheter och resurser för läromedelsbevakning kan nämnas som exempel. UPU tog också initiativ till den första läroboken i universitetspedagogik, som användes vid den försöksverksamhet med pedagogisk utbildning för universitetslärare som utredningen ansvarade för.

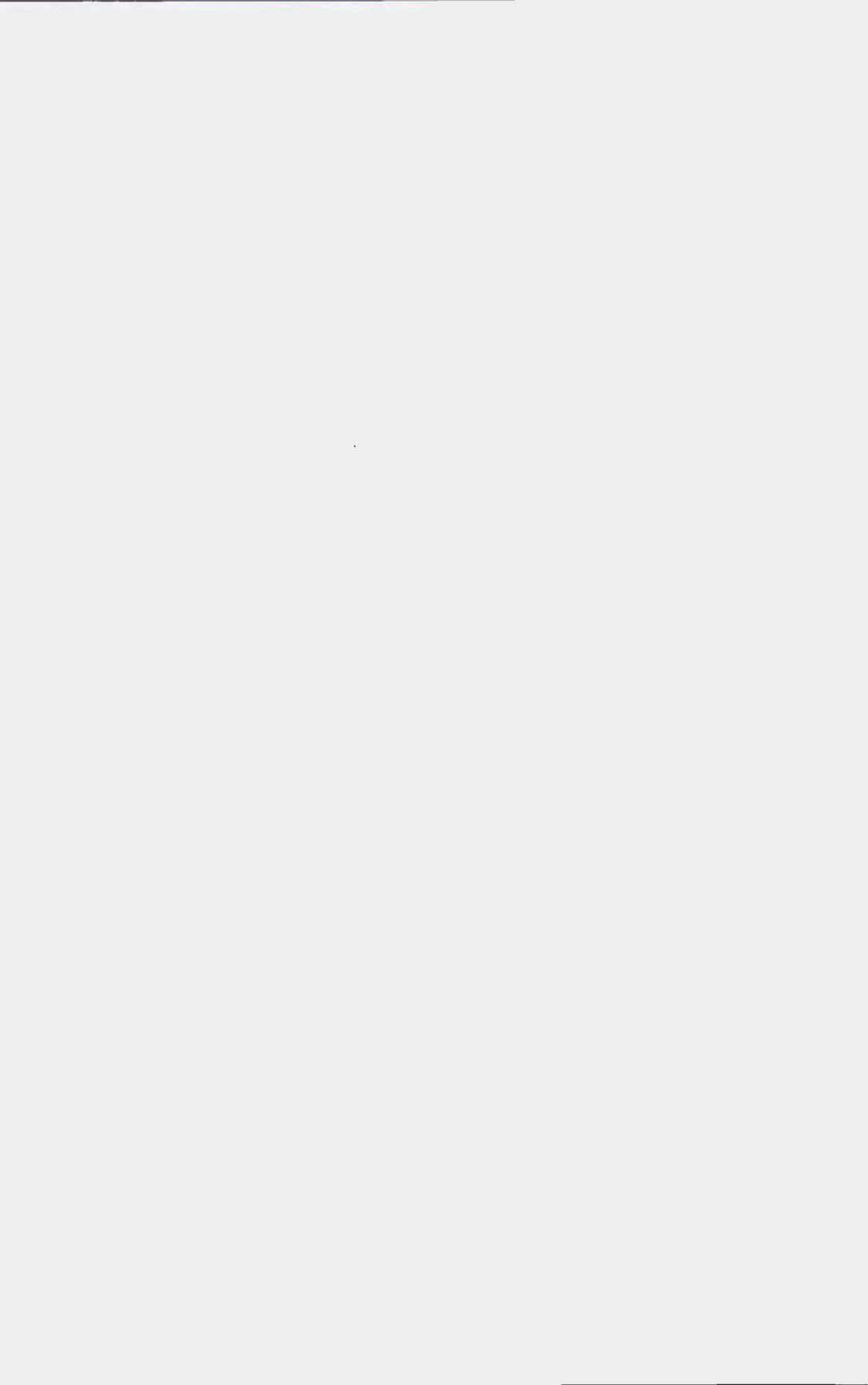
Det är svårt att bedöma i vilken mån UPU:s principiella synpunkter och förslag beträffande utbildningsmål, undervisningspraxis och examination kom att påverka den faktiska utformningen av utbildningen vid universitet och högskolor. Den inverkan som utredningens arbete kan ha fått på universitetens pedagogiska praxis kom förmodligen i första hand till stånd genom de lärare som engagerade sig i utredningens projekt.

De strukturer för utvecklingsarbete och personalutbildning som byggdes upp efter UPU:s förslag har efter hand utvecklats i något olika riktningar på olika orter. Genomgående har dock de personella resurserna förblivit i stort sett oförändrade.

UKÄ (och senare UHÄ) spelade framför allt under 1970-talet en betydande roll som samordnare av och initiativtagare till pedagogiskt utvecklingsarbete och pedagogisk personalutbildning. Ver-

kets enhet för pedagogiskt utvecklingsarbete har efter hand avvecklats, och de projektmedel som UHÄ disponerar har alltmer kommit att koncentreras på större uppföljningsstudier m m, som mera har karaktär av forskningsprojekt. En betydande del av resurserna kanaliseras numera genom ett särskilt råd för forskning om högskolan.

Den del av UHÄ:s resurser för personalutbildning som satsats på ämnen med anknytning till undervisning och examination har också gradvis minskat. I stället har ansvaret för sådan utbildning lagts på de enskilda högskolorna. De senaste åren har resurserna i huvudsak gått till insatser med sikte på ledningsutveckling, internationella kontakter och utbildning i samband med administrativa reformer.



## 4.1 Utredningens uppdrag

Våra direktiv uppehåller sig relativt ingående vid den kritik som under senare år riktats mot högskolans grundutbildning. Det finns därför anledning att i ett särskilt avsnitt ta upp några av huvudlinjerna i denna kritik.

Några av de punkter som nämns i direktiven är följande:

- Studenterna får inte rätt stöd i sitt arbete.
- Lärarna anpassar inte formerna för sin undervisning till de krav som stoffet ställer.
- Studiernas uppläggning stimulerar inte till egna initiativ.

I direktiven påpekas också att kritiken mot och bristerna i grundutbildningen även gäller lärarstödet omfattning – dvs ytterst de ekonomiska resurser som står till förfogande för olika utbildningar.

I utredningsuppdraget ingår enligt direktiven att söka klargöra innebörden och hållbarheten i den kritik som riktas mot utbildningen i högskolan. Detta skulle i och för sig kunna göras till en forskningsuppgift av en omfattning som faller utanför ramen för ett åtgärdsinriktat utredningsarbete. För vårt arbete har detta heller inte varit nödvändigt. Som bakgrund till våra överväganden och förslag har vi bedömt det tillräckligt med en kortfattad översikt över några huvuddrag i de kritiska synpunkter på den svenska högskolan som kommit fram under senare år. Men vi bygger bl a på en översiktlig genomgång av tidnings- och tidskriftsinlägg om högskoleutbildningen under de senaste tio åren, hämtad ur Bibliotekstjänsts databas ArtikelSök.

En viktig iakttagelse är att debatten ändrat karaktär under de senaste åren. Den handlar nu, liksom utbildningsdebatten i allmänhet, mera om utbildningsresultat och kvalitet än om utbildningssystemets sociala funktioner. Inte minst har det internationella – framför allt det europeiska – perspektivet kommit i fokus för intresset. Debatten har bland annat kommit att präglas av en ökande insikt om att den grundläggande utbildningen är basen för högskolans verksamhet, och att en ensidig satsning på utveckling av resurserna för forskning kan innebära risker för den grundläggande utbildningens – och därmed på sikt också för forskningens – kvalitet.

Två externa bedömningar av svensk högre utbildning har publicerats under den tid utredningen varit verksam. Den ena är Ulf af Trolles utförliga granskning – initierad av Sveriges Universitetslärarförbund (SULF) – i boken *Mot en internationellt konkur-*

renskraftig akademisk utbildning, som publicerades hösten 1990 och bl a tjänade som diskussionsunderlag vid SULF:s konferens om högskolan inför 2000-talet i november 1990. Trolles skrift innehåller bl a ett tämligen uttömmande referat av viktiga delar av den högskolepolitiska debatten under 1970- och 1980-talen. Detta är ännu ett skäl till att vi valt att här inte gå in på en detaljerad analys av de kritiska synpunkter på högskolans utbildning som framförts från olika håll.

Den andra externa bedömningen är ett initiativ av högskoleutredningen, som engagerade Peter Scott, chefredaktör för The Times Higher Education Supplement, för att teckna en bild av den svenska högskolan i ett internationellt perspektiv. Peter Scotts rapport - *Higher Education in Sweden - A Look from the Outside* - kom ut i mars 1991 och ingick i det material som distribuerades till högskolorna inför Grundutbildnings Dag - (tillkommen på Högskoleutredningens initiativ) den 21 mars 1991.

Vi tar upp båda dessa rapporter i ett särskilt avsnitt i det följande.

I detta sammanhang kan också nämnas att OECD - på begäran av utbildningsdepartementet - nu förbereder en övergripande utvärdering av den svenska utbildningspolitiken i dess helhet, som beräknas kunna rapporteras under 1992. Den senaste utvärderingen av detta slag publicerades 1981.

## 4.2 Utbildningens mål, kvalitet och organisation

En viktig del av högskoledebatten i Sverige har gällt utbildningens mål och kvalitet.

Delvis har denna debatt varit av "ideologikritisk" karaktär (vad är utbildningens ideologiska grund?). Denna diskussion var särskilt framträdande vid decennieskiftet 1960-1970, såväl i Sverige som andra länder. Till en början fördes den oftast från marxistiska utgångspunkter - i regel företrädda av studenterna - men senare har - företrädare för en rad andra politiska och ideologiska perspektiv gjort sig gällande.

Ytterligare en dimension i måldiskussionen är frågan om högskolan främst bör ge grundläggande allmänna kunskaper eller speciella yrkesinriktade kunskaper och färdigheter. Bör vi utbilda generalister eller specialister? Införandet av fasta studiegångar vid de filosofiska fakulteterna 1969 och i ännu högre grad högskole-reformen 1977 har i debatten ofta uppfattats som en avgörande omsvängning av utbildningen bort från generalistutbildning mot yrkesinriktad specialisering (även om U 68-utredningen starkt betonade även andra mål än yrkesutbildningen).

Från studenternas sida betonas nu alltmer vikten av baskunskaper och allmän bildning framför yrkesförberedelser. För några decennier sedan - t ex på 1960-talet - var det effektivitet och ge-

nomströmning som var huvudpunkterna i både studentorganisationernas och statsmakternas krav på utbildningen.

SOU 1992: 1  
Kapitel 4

På senare tid har diskussionen i allt högre grad kommit att fokuseras på frågan om den svenska högskoleutbildningens kvalitet. Från flera håll, bl a näringslivets företrädare, görs internationella jämförelser (inte minst i det europeiska integrationsperspektivet), där man uttrycker oro för den svenska högskoleutbildningens och därmed landets internationella konkurrenskraft. Från bl a studenthåll kommer å andra sidan kritik mot att den externfinansierade uppdragsutbildningen utarmar resurserna för den reguljära utbildningen, vilket befaras medföra sänkt kvalitet. Och i SFS utbildningspolitiska program från 1990 hävdas att det skett en generell försämring av den högre utbildningens kvalitet under senare år på grund av "resursmässig urholkning, ringa pedagogisk utveckling och minskat intresse för fördjupningsstudier".

I Ulf af Trolles analys av den svenska högskolan (som vi återkommer till i det följande) ägnas stort utrymme åt en diskussion kring den svenska högskolans kvalitet i dag jämfört med tidigare och i jämförelse med andra länder. Men bilden är inte entydig. Det finns internationella bedömare som anser att svensk högskoleutbildning i flera avseenden når en mycket hög standard i ett internationellt perspektiv.

Förutom frågorna om mål och kvalitet har kritiken mot högskolans grundutbildning främst gällt det som kan kallas utbildningens yttre organisation. Framför har utbildningslinjesystemet kritiserats som alltför oflexibelt, byråkratiskt och hämmande för studenternas egna initiativ. Denna kritik har förekommit ända sedan de sk fasta studiegångarna infördes i slutet av 1960-talet och har sedan dess snarast vuxit i styrka. Kritiken mot utbildningslinjerna har kommit såväl från studenter och högskolelärare som från externa intressenter (företrädare för industrin m fl). Ulf af Trolles analys av bristerna i den svenska högskolan riktar sig t ex i hög grad mot linjesystemet.

Förutom linjesystemet kritiseras "snuttifieringen", dvs den flora av ofta korta enstaka kurser inom perifera eller snävt specialiserade områden som tenderade att växa upp under åren närmast efter 1977 års reform. Denna kritik avser också ett regelsystem, som tillåtit studenten att - välja enbart kurser av detta slag i sin utbildning och som samtidigt inneburit att möjligheten till en sammanfattande och återblickande examination i praktiken försvunnit.

### 4.3 Pedagogiken i högskolan

Frågan om den pedagogiska miljön i högskolan är vad direktiven i första hand pekar på som utredningens huvuduppdrag. I den allmänna debatten förekom enstaka yttringar av kritik mot under-

visningens utformning under 1970-talet, då ofta riktad mot vad som uppfattades som – bristande stringens och kvalitet. Tidigare hade å andra sidan universitetsutbildningen ofta kritiserats för sina föråldrade undervisningsmetoder. Men det är främst under senare år och framför allt från studenthåll som den "pedagogiska miljön" i högskolan har utsatts för mer kvalificerad kritik. Ett nyckelord som ofta hörs i sammanhanget är "gymnasifiering": dvs att högskolans undervisning är alltför skolmässigt utformad och inte ger tillräckligt utrymme för självständig intellektuell utveckling.

Det ligger i sakens natur att studenterna är den grupp som i första hand har anledning att lägga synpunkter på undervisningens utformning och innehåll. Studentsynpunkterna har också i hög grad inverkat på utvecklingen inom högskolan. Det var till stor del studenternas önskemål om utökad undervisning som låg till grund för den resursförstärkning som universitetsautomatiken innebar i de filosofiska fakulteternas ämnesområden på 1960-talet. Det är också från studenterna som kravet på pedagogisk utbildning för lärare i högskolan framförs med störst eftertryck. Studenternas kritik mot den pedagogiska miljön i högskolan (uttryckt t ex i en skrivelse från SFS till regeringen i juni 1988) har säkerligen varit en viktig bidragande orsak till att vår utredning tillsattes.

I den nämnda skrivelsen till regeringen pekar SFS på följande brister i undervisningsmiljön:

- Undervisningsmeriterna spelar en alltför underordnad roll vid tillsättning av lärartjänster
- Högskolans lärare saknar pedagogisk utbildning; många av dem är dåliga pedagoger som inte förmår förmedla sina kunskaper till studenterna på ett begripligt sätt
- Undervisningen läggs ofta upp på ett sätt som uppmuntrar till okritiskt inhämtande av detaljkunskaper
- Examinationen är dåligt anpassad till målen för utbildningen
- Kursutvärderingar saknas; där de förekommer fungerar de ofta dåligt.

Motsvarande synpunkter framförs i det utbildningspolitiska programmet från 1989. SFS framhåller där att undervisningens status måste höjas. För att förändra den pedagogiska miljön måste den allmänna inställningen till undervisningen och dess mål förändras. Institutioner och framför allt lärare som prioriterar undervisningen bör premieras på liknande sätt som forskningsinsatser i dag premieras, understryker SFS.

Liknande synpunkter på lärarna och undervisningen kommer också fram i den undersökning av nybörjarstudenternas erfarenheter av högskolan, som på utredningens uppdrag genomfördes våren 1990. Men samtidigt framgår det av SCB:s uppföljning av dem som avlade examen våren 1990 att en stor majoritet av stu-

denterna överlag är nöjda med kvaliteten på den undervisning de fått. Däremot anser många studenter att utbildningen inte ger tillräckligt mycket träning i kritiskt och vetenskapligt tänkande och alltför litet av forskningsanknytning och kontakter med forskare.

Bortsett från studentkritiken har det under 1970-talet och början av 1980-talet i huvudsak varit enstaka forskare och lärare som offentligt tagit upp debatten om undervisningssituationen i högskolan. Under de senaste åren har emellertid också en viktig del av kritiken av högskoleutbildningens utformning kommit från industrins företrädare och från fristående organisationer (Vetenskapsakademien, IVA och den till Stiftelsen Wenner-Gren Center knutna arbetsgruppen för studiet av skolans och den högre utbildningens problem). En betydelsefull insats i debatten görs även av de fackliga organisationerna.

#### 4.4 Organisationsstrukturen

Högskolans institutionella organisation har främst intresserat dels politikerna, dels de interna intressegrupperna inom högskolan (lärare, övriga anställda och studenter).

Den interna debatten har i hög grad kretsat kring just dessa frågor. På institutionsnivå upplever man sig ibland som maktlös mot "systemet". - Den nuvarande ordningen upplevs av många som tungrodd genom mångfalden av beredningsorgan på olika nivåer. Känslan av långa avstånd mellan förslag och beslut tenderar att minska den enskilda lärarens initiativlust.

De rent administrativa problemen förstärks av en annan organisationsstruktur: boskillnaden mellan grundutbildning och forskning. Vid universiteten och de stora fackhögskolorna upplevs den mest påtagligt av lärarna inom de filosofiska fakulteternas område men den är, med delvis andra förtecken, problematisk också för de mindre och medelstora högskoleenheterna och för den kommunala högskolan, som inte har haft möjlighet att bygga upp en egen forskningsorganisation. Behovet av forskningsanknytning för dessa högskolor bryter sig i debatten mot farhågorna för att forskningsresurserna skall bli alltför uttunnade, om de sprids på fler enheter.

Redan i OECD-utvärderingen från 1981 uppmärksammades dessa problem. I granskningsrapportens sammanfattande slutsatser noterade man "a certain degree of demoralisation in higher education about the status of teaching and research":

"In their attempt to broaden access, the Swedish authorities have accorded new status and created new organisations for much higher education that so far has had no research component and where the standards must be extremely variable. At the same time, established institutions are coping with far older students, many of whom do not have the sa-

me high level of academic qualifications as younger undergraduates. The division between teaching and research which is about to be bridged adds to the problems of retaining in universities a sense that academic work should be an exciting but many-faced venture, in which good balance is encouraged between the education of the next generation, the collation of knowledge, and its analysis through scholarship and the generation of knowledge through research and development."

Också under den senaste tiden har den svenska modellen med två parallella högskolesystem – ett med och ett utan forskning – uppmärksammats i ett internationellt perspektiv. I Peter Scotts rapport om den svenska högskolan våren 1991 framhålls till exempel denna splittring som ett av de olösta problemen i svensk högre utbildning.

## 4.5 Resurserna för utbildningen

Resurserna för högre utbildning och forskning har varit ett återkommande diskussionsämne under minst ett halvt sekel. Omedelbart efter andra världskriget inleddes en omfattande upprustning av den svenska forskningsorganisationen. Utbildningen byggdes ut främst under 1950- och 1960-talen (inte minst med hjälp av den sk universitetsautomatiken). Under 1970-talets senare del och början av 1980-talet blev emellertid resursknappheten ett vanligt ämne för debattinläggen från högskolans företrädare.

Fördelningen av resurserna mellan olika utbildningslinjer och sektorer har däremot sällan tagits upp i den offentliga debatten. Från högskolans sida framförs ofta önskemål om resursförstärkningar för enskilda utbildningar. – I de fall statsmakterna försökt uppfylla dessa önskemål genom att omfördela resurser har detta dock i regel mött starka protester.

Samtidigt som det är uppenbart att de nuvarande resursramarna för olika utbildningar – är historiskt motiverade, finns det alltså naturligt nog en viss tveksamhet till att internt inom högskolan diskutera omfördelningar. De formella möjligheterna att göra lokala omfördelningar har också hittills varit mycket begränsade. Frågan kommer emellertid att bli aktuell när det nya budgetsystemet för högskolan träder i kraft 1 juli 1993, vilket innebär att de enskilda högskoleenheterna skall besluta om fördelningen av medel mellan olika utbildningar. Detta är bakgrunden till att frågan om resursfördelning i direktiven framhävs som en viktig uppgift för utredningen.

På en punkt har kritiken från högskolans företrädare varit samstämmig: Den hittillsvarande anslagsmässiga uppdelningen mellan resurser för linjeutbildning och medel för fristående kurser har fått starkt negativa konsekvenser, framför allt inom huma-

nistiska och samhällsvetenskapliga ämnen, eftersom resursramarna per student varit avsevärt lägre för fristående kurser än för linjer.

#### 4.6 Antagningssystemet: yrkeserfarenhet och lottning

Reglerna för rangordning och urval av sökande till högre utbildning är också en fråga som ofta berörs i den allmänna debatten. Antagningsreglerna är en faktor av stor vikt för utbildningens kvalitet. Mycket av den offentliga diskussionen har gällt yrkeslivserfarenhetens värde som antagningsmerit. Från studenthåll förekommer också en del kritik mot den "totaldimensionering" som högskolereformen kom att innebära.

Diskussionen om meritvärderingsreglerna har ofta kommit att gälla den inverkan de har på studieförhållandena i underliggande skolformer; reglernas roll för undervisningssituationen i högskolan har inte lika ofta belysts i den offentliga debatten.

I vår undersökning av nybörjarstudenternas attityder till högskolan kommer en hel del kritiska synpunkter på antagningssystemet fram (speciellt när det gäller rutinerna för reservantagning). Men framför allt är det nog lottningsförfarandet (vid urval till fristående kurser) som har utsatts för den från principiell synpunkt häftigaste kritiken under tiden efter högskolereformen. Som ett resultat av denna kritik uttalade utbildningsministern i samband med den senaste förändringen av antagningssystemet (i prop 1987/88:107) att slumpmässiga faktorer som lottning helt bör undvikas i urvalsprocessen. Den ökande betydelse som högskoleprovet successivt fått synes allmänt ha hälsats med tillfredsställelse, – även om det kan komma att behöva vidareutvecklas.

En hel del kritik har i debatten riktats mot att arbetslivserfarenhet kunnat uppväga betygsmeriter vid urvalet. I de nya antagningsregler som gäller fr o m 1991/92 har också meritvärdet av yrkeslivserfarenheten tonats ned, en utveckling som kan komma att fortsätta. Men samtidigt har man också kritiserat regeln att den som är över 25 år och har minst fyra års yrkeslivserfarenhet själv skall avgöra om han eller hon har tillräckliga förkunskaper vid antagning till fristående kurser.

De försök med nya antagningsformer som nu pågår vid flera högskolor har ännu inte hunnit utvärderas i någon större omfattning. Generellt sett tycks de dock mötas med positiva förväntningar både av statsmakterna och av berörda parter inom högskolan.

Ulf af Trolles bok *Mot en internationellt konkurrenskraftig akademisk utbildning* (1990) är en omfattande genomgång av de senaste decenniernas utveckling. Han bygger sin framställning på studier av ett stort källmaterial, som ses mot bakgrund av hans erfarenheter som professor och rektor vid Handelshögskolan i Göteborg under 1950-talet och 1960-talets första år. Några av huvudpunkterna i hans kritik kan sammanfattas på följande sätt:

- Sverige har under en följd av år investerat alldeles för litet i högre utbildning och forskning. Vår internationella konkurrenskraft kräver en betydande expansion av den akademiska utbildningen.
- Talet om akademisk massutbildning är en myt. Andelen ungdomar som går vidare till högre utbildning har inte ökat. Genom att hålla tillbaka ungdomar från högre studier och prioritera äldre studerande har vi dessutom fått ett minskande antal personer som slutför en fullständig utbildning, dvs avlägger examen. Sverige är, hävdar Trolle, "det enda industriland i världen som 1990 utbildar färre akademiker och färre forskare på de flesta ämnesområden än i slutet av 1960-talet".
- Kvaliteten i den högre utbildningen har sjunkit. Vi har förlorat den elitutbildning som är nödvändig för såväl ekonomisk som kulturell utveckling.
- Forskningen har kraftigt prioriterats på utbildningens bekostnad. Genom att professorerna - delvis frivilligt - har skilts från den grundläggande utbildningen, och därmed från en av sina viktigaste uppgifter, har den nödvändiga anknytningen mellan forskning och utbildning kommit att försummas.
- Den vidgning av högskolebegreppet som följde med 1977 års högskolereform har enligt Trolle haft i stort sett enbart negativa konsekvenser. Han framhåller bl a att svårigheterna att jämföra svensk akademisk utbildning med sådan i andra länder går ut över studenterna som kan få problem att få sina examina tillgodosått.
- Högskolans organisation måste bygga på en fullständig decentralisering av ansvaret för verksamheten till basenheter (institutionerna) - kombinerad med en effektiv kontroll av hur verksamheten utförs. Vid varje institution måste finnas *en* person som har det slutliga professionella ansvaret för verksamheten i dess helhet. Den administrativa överbyggnaden ovanför basnivån kan reduceras kraftigt.

Någon direkt kritik av undervisningens utformning, av det slag som framförts t ex av SFS, finns - naturligt nog - inte hos Trolle. Han betonar emellertid studenternas "väktarroll": det är studen-

terna som har de bästa förutsättningarna att snabbt påpeka svagheter och få till stånd förbättringar.

Peter Scotts granskning av den svenska högskolan har en annan karaktär än Trolles. Hans referensram är dels det brittiska utbildningssystemet, dels en bred överblick över europeisk och internationell högre utbildning i allmänhet, medan hans information om Sverige härrör från ett antal intervjuer under en kortare vistelse i Sverige vintern 1991. Hans intryck från detta besök kompletteras dock av erfarenheter från tidigare kontakter med Sverige.

Scotts framställning är betydligt mer koncentrerad men också mer essäistisk än Trolles. På ett litet utrymme lyckas han emellertid ge en sammanfattande översiktsbild av de svenska högskolornas aktuella situation. Hans framställning spänner över ett brett spektrum – från en översiktlig analys av tendenser i dagens svenska samhälle till synpunkter på undervisning och inläring.

Peter Scotts intryck är att svensk högskoleutbildning generellt håller en hög kvalitet i ett internationellt perspektiv. Lärarna vid svenska högskolor förefaller mer engagerade i sin undervisningsuppgift än i många andra europeiska länder, och den aktuella debatten om högskolans kvalitet tyder på en ökad medvetenhet om den grundläggande utbildningens betydelse. Men han påpekar samtidigt att Sverige ligger efter andra länder när det gäller utvärdering av högskoleutbildningen.

Bland de kritiska synpunkterna lägger han störst tyngd vid frågan om sambandet mellan forskning och grundutbildning. Den administrativa och ekonomiska åtskillnaden mellan dessa två uppgifter har, menar han, skapat djupa klyftor inom den högre utbildningen – mellan forskare och undervisare, mellan fakultetsnämnder och linjenämnder och mellan forskande universitet och högskolor utan forskning. Det är t ex önskvärt att professorerna deltar mera i undervisningen – men det kräver sannolikt fler tjänster. Andelen professorer bland de akademiska lärarna är låg i Sverige i ett internationellt perspektiv. Större befogenheter för universiteten att inrätta tjänster skulle kunna ge en bättre balans mellan olika lärarkategorier.

Peter Scott instämmer inte helt i den kritik mot utbildningslinjesystemet som han mött i Sverige. För vissa yrkesutbildningar är någon form av utbildningslinjer en nödvändighet, men systemet bör kunna göras mer flexibelt och medge större valfrihet än i dag, och dagens ekonomiska, administrativa och pedagogiska skillnader mellan linjer och fristående kurser skulle behöva överbryggas. Sverige borde, säger han, inte ha två skilda system för grundläggande högskoleutbildning.

Till skillnad från Trolle har Peter Scott också försökt att skapa sig en bild av undervisningsmetoder och examinationsformer i den svenska högskolan. Han instämmer inte i den kritik som menar att svenska studenter "undervisas till döds". Men han anser att seminarieformen, där dialogen mellan lärare och student är

huvudsaken, borde användas mer än vad som sker. Överhuvud taget är det viktigt att undervisningen organiseras så, att studenternas självständiga arbete stimuleras – speciellt om man vill minska undervisningstätheten. Han sätter också en del frågetecken för den typiskt svenska modellen med många små successiva prov, utan någon sammanfattande examination, men påpekar samtidigt att modeller från andra länder inte utan vidare är tillämpliga i Sverige. Examinationssystemet i Sverige gör det, påpekar Peter Scott, emellertid inte möjligt för intellektuellt briljanta studenter att utmärka sig.

Avslutningsvis framhåller han att undervisningens och grundutbildningens status i hög grad är beroende värderingar i den akademiska kulturen, som kan vara svåra att påverka. Kanske borde, menar han, debatten koncentreras mindre på undervisningen som sådan och mera på högskolans uppgift i ett större perspektiv: "The encouragement of better teaching will be most effective if it is seen as an intellectual responsibility rather than a pedagogical task."

Att utforska "nådens och naturens sanning" var tidigt ett centralt mål för Uppsala universitet, speglat i texten till dess sigill. Det påminner om att diskussionen om den högre utbildningens mål ingalunda är av något färskt datum.

Det finns ofta i debatten inom högskolorna själva en viss skepsis mot arbetet med målformuleringar. För många forskare och lärare är målen givna i och genom det sammanhang där de verkar. Sökandet efter ny kunskap oberoende av yttre värderingar och omständigheter kan ibland tyckas vara ett fullt tillräckligt syfte med den egna verksamheten.

Vår avsikt med diskussionen i detta avsnitt är inte att formulera några nya och övergripande mål för svensk högskoleutbildning. Vi vill bara påpeka att målen alltid finns där, att de ofta är outtalade och implicita och att det inte sällan finns en konflikt mellan mål på olika nivåer. Vi vill också påminna om att en medvetenhet om målen för utbildningen är en förutsättning för att man skall kunna utvärdera den och bedöma dess kvalitet.

## 5.1 Målbegreppet

Det är väsentligt att klargöra på vilken nivå man rör sig då man talar om mål för högre utbildning. Vi vill för vår del framför allt skilja mellan politiska mål och utbildningsmål och vi kommer av lätt förståeliga skäl att koncentrera oss på de senare.

Med politiska mål avser vi de mål som utgör riktmärken för samhällets utveckling och som utgår från gemensamma grundvärderingar. De fastställs av de politiskt valda organen. I det sammanhanget blir den högre utbildningen ett av medlen för att uppnå dessa mål. Man talar om utbildningens roll eller funktion i samhället.

Med utbildningsmål menar vi de effekter av en utbildning man vill uppnå hos studenterna, dvs de kunskaper, färdigheter och föreställningar, som skall utvecklas hos studenterna under utbildningstiden.

En enskild högskola eller del av högskola kan också fastställa vissa verksamhetsmål. De bör inte stå i strid med de av riksdag och regering fastställda politiska målen, men de kan uttrycka något utöver dessa mål, något mer preciserat eller högre prioriterat. Samma verksamhetsmål kan givetvis finnas vid olika högskolor, men i en alltmer decentraliserad högskola kommer det att finnas utrymme för en ökad profilering.

Vi vill här kortfattat beröra de politiska målen och utbildningsmålen.

SOU 1992: 1  
Kapitel 5

### • *Politiska mål*

Bland de mål för den högre utbildningen som ofta berörs i den politiska debatten är att den skall

- förse samhället med kvalificerad arbetskraft inom skilda sektorer
- förse samhället med en utvecklings- och forskningspotential för ökad välfärd
- bidra till demokratiseringen (genom ökade kunskaper kan fler personer ha möjlighet att påverka beslut i samhället)
- bidra till jämlikhet och sociala förändringar genom minskade klyftor mellan grupper och klasser
- bidra till jämställdhet mellan kvinnor och män
- bidra till den intellektuella, sociala och kulturella utvecklingen i landet
- bidra till regional utveckling
- bidra till internationell förståelse och kontakt samt breddat ansvarstagande för globala problem

Konsekvenserna av mål på denna nivå märks kanske tydligast i ramarna kring innehållet i utbildningen, dvs beslut om dimensionering och resurser, om tillträdeskrav och antagning, om studiernas organisation (t ex distansundervisning, återkommande utbildning), om studiestöd. Deras påverkan på utbildningsmålen är dock mera begränsad.

### • *Utbildningsmål*

Utbildningsmålen är på ett sätt mer komplexa än de politiska målen. De fastställs också på olika nivåer i högskolesystemet. I sin mest allmänna form återfinns de i högskolelagens 2 § som bland annat fastslår att utbildningen skall bygga på vetenskaplig grund, främja de studerandes personliga utveckling och bidra till internationell förståelse.

I centrala och lokala utbildningsplaner har målen sedan gjorts mer operationella. De har dock sällan haft en konkretion i den meningen att de kan ligga till grund för en mer specifik utvärdering i fråga om måluppfyllelse.

I arbetet med att fastställa mål kommer man oavbrutet till beslut om avvägningar mellan olika mål. Stundtals kommer också skilda mål i konflikt med varandra. De politiska målen kan t ex komma i konflikt med inomvetenskapliga kvalitetsmål. Sådana målkonflikter, i debatten ofta formulerade som motsatspar, kan bland annat handla om följande frågeställningar:

- utbildning eller bildning

- vetenskaplig inriktning eller yrkesinriktning
- specialist- eller generalistutbildning
- humanism eller materiell utveckling
- teoretisk förståelse eller praktisk färdighetsträning
- personlig utveckling eller samhällsutveckling
- provinsialism eller internationalism.

Dessa målkonflikter kan självklart också leda till skilda uppfattningar i fråga om medlen, dvs undervisningens innehåll och form. Den stora och ständiga utmaningen för lärare och studenter och andra, som har att ta ställning till utbildningens inriktning, är att genom en öppen debatt finna en för ämnesområdet och tidpunkten lämplig avvägning. Oftast handlar det inte om antingen - eller; man får göra avvägningar och kompromisser beroende på begränsningar i ramarna. Det väsentligaste synes vara att inte hamna i någon slentrianmässig lösning.

## 5.2 Aktuella företeelser som påverkar utbildningsmålen

Förändringar i omgivningen påverkar utbildningens organisation men de måste också påverka utbildningsmålen.

### • *Globalt beroende och internationalisering*

Land efter land upptäcker i allt fler frågor sitt beroende av utvecklingen i världen för övrigt. Det gäller ekonomi, import, export och valutafrågor, naturtillgångar, teknologisk utveckling, miljöförstöring, befolkningsutveckling med bl a sjukdomar som AIDS, politiska beslut och händelser med konsekvenser för andra länder t ex flyktingfrågor eller utökat utbyte och kontakt, inte minst via media etc.

Detta globala beroende kräver en internationalisering av utbildningen.

Forskningen vid universitet och högskolor har alltid fungerat i ett internationellt sammanhang. Det tillhör dess grundläggande villkor. Dessutom ser vi inom forskningen en oavbruten ökning i de internationella kontakterna. Skälen är många: frågornas komplexitet, behov av att samordna resurser, informationsteknologi, som underlättar utbyte etc. Eftersom vi genomgående hävdar att forskning och utbildning skall ses som två sidor av samma intellektuella verksamhet är det nödvändigt med ett starkt ökat utbyte med andra länder också när det gäller grundutbildningen. På sikt måste det omfatta alla utbildningar och studenter.

För Sveriges del gäller det i första hand ett deltagande i olika EG-program som COMETT, ERASMUS, LINGUA etc, men det är lika viktigt med bilaterala utbyten mellan olika högskolor, ock-

så utanför EG-området. En internationalisering som stannar i Västeuropa är bara en halvmesyra.

SOU 1992: 1  
Kapitel 5

Internationaliseringens syfte är nämligen också att bidra till ökad solidaritet och förståelse för andra länders villkor och därmed undvika provinsialism. Den syftar också till att den studerande skall kunna sätta kunskapen om andra länder i relief till den om sitt eget land.

Utveckling mot en internationalisering av utbildningen tycks svara mot starka önskemål från dagens studenter som i stor utsträckning tillhör den så kallade tågloffargenerationen. Den ställer emellertid också många nya krav på utbildningen och studenterna: färdigheter i främmande språk, allmän kommunikationsförmåga och kulturkunskap.

#### • *Kunskapsexplosionen*

Den norska högskoleutredningens betänkande Med viten og vilje (NOU 1988:28) inleds med ett värtaligt resonemang om kunskapsexplosionen, som är en stark drivkraft i samhället men som samtidigt skapar ökade svårigheter att hålla sig à jour och få överblick. Det sägs att kunskapen växer fortare än någonsin, i mängd och i komplexitet. Det har publicerats fler böcker efter 1945 än under alla föregående århundraden tillsammans. De slutsatser utredningen drar gäller också för Sverige:

- Baskunskaper får större betydelse. De grundläggande teorierna blir avgörande för tolkningen av ny information och sökande efter nya fakta. Det är de begrepp, modeller och teorier man behärskar som bestämmer vad man förstår av det okända.
- Det krävs ökad specialisering och fördjupning, eftersom kunskapsfälten blir större. Samtidigt kan vi inte säga vilken specialisering som behövs framöver. Alltså krävs det också en generell kompetens med vilken man bygger upp sin specialistkunskap.
- Med specialisering riskerar man också en fragmentisering. Den måste motarbetas genom att studenterna får möjlighet till överblick och sammanhang samt kunskap om gemensamma vetenskapliga kriterier och därmed skolas till öppenhet för argument, kritisk granskning och vilja till omprövning.

Utbildningstiden kan heller inte enbart behandlas som en tid man skaffar sig kunskap varefter man är färdiglärd utan i stället en tid då man tränar grundläggande färdigheter i att skaffa sig kunskap. Det uttrycks ibland som att man skall "lära att lära" eller "lära om lärandet". Detta resonemang kommer också till uttryck i den alltmer utbredda insikten att det handlar om ett livs-

• *Samhällets komplexitet och förändring*

Förändringarna i samhället och kraven på förnyelse får också konsekvenser för utbildningsmålen. Förändringarna gäller både samhällets inriktning, som ändras genom strukturrationaliseringar, omställning av produktionen, av den offentliga verksamheten etc men också inställningen till arbete och fritid. Av människorna krävs flexibilitet och förmåga till nytänkande, kraft att möta nya utmaningar och lösa nya problem. Alltfler ställer också krav på möjligheter till utveckling inom arbetets ram.

Detta sammantaget ställer direkta krav på studenternas kompetens och personliga egenskaper. Det bör därför avspeglas i utbildningsmålen att man strävar efter att ge studenterna möjligheter till självkännedom och till utveckling av deras kreativa förmåga. De bör i utbildningen tränas att ställa egna frågor, formulera nya problem och söka svaren. Om utbildningen är för snäv och inrutad har studenterna dålig beredskap att medverka i arbetslivets förnyelse.

### 5.3 Utbildningsmål för framtiden – ett diskussionsunderlag

I våra direktiv ingår inte att föreslå nya mål för grundutbildningen i högskolan. Vi tror dock att det kan vara värdefullt att presentera ett diskussionsunderlag med utgångspunkt i mål som ofta lyfts fram i debatten under senare år. Det kan dels ses som en bakgrund för våra förslag i det följande, dels tjäna som grund för den fortsatta diskussionen inom varje högskola.

Avsikten med den följande framställningen är inte att lansera en ny taxonomi, ett nytt sätt att klassificera utbildningsmålen, utan att peka på några generella mål som enligt vår uppfattning kan ses som giltiga för i princip all utbildning på högskolenivå. De olika utbildningsmålen kommer givetvis att få olika innebörd och olika tyngd beroende på ämnessammanhanget, studieprogrammets omfattning etc.

Som allmänna mål för högskolans grundutbildning skall enligt vår uppfattning gälla att den hos studenterna skall bidra till att utveckla

- kunskaper och insikter
- färdighet och förmåga
- värderingar och förhållningssätt

Uppdelningen skall inte ses som en indelning i tre från varandra skilda kategorier. Kunskaper ger vissa färdigheter och färgar våra

värderingar; vilka värderingar och färdigheter vi har påverkar vilka kunskaper vi vill och kan tillägna oss. Vi vill se dessa målformuleringar som en helhet som sammanfattande kan betecknas med termen kompetens.

SOU 1992: 1  
Kapitel 5

• *Kunskaper och insikter*

Studenten i högskolan bör i sin utbildning få

- kunskaper inom ett visst avgränsat kunskapsområde, vare sig denna avgränsning görs från definition av ett yrkesområde eller ett kunskapsfält
- insikt i hur kunskap skapas genom en växelverkan mellan forskning och praktisk erfarenhet
- perspektiv på det egna områdets historiska utveckling och vetenskapsteoretiska grund
- förståelse för kunskapens mångfald och relativism
- en orientering om skillnader och likheter mellan olika kunskapstraditioner
- kunskap om hur inläring går till och insikt i det egna sättet att förhålla sig till kunskap och inläring
- kunskap om de vetenskapliga redskapen för att analysera, bearbeta och värdera fakta
- insikt i språkets betydelse för tänkande och problemlösning.

• *Färdigheter och förmåga*

Förutom alla de specifika färdigheter som är knutna till varje utbildningsområde bör alla studenter få möjlighet att utveckla

- förmåga till kritiskt tänkande
- färdighet i att söka, välja, bearbeta och kritiskt värdera nya fakta, information och litteratur
- förmåga att arbeta självständigt med den egna utvecklingen, såväl vad avser kunskaper som i fråga om färdigheter och förhållningssätt
- förmåga att formulera nya frågor och medverka till skapandet av ny kunskap och lösningen av nya problem
- förmåga att inom sitt fackområde förmedla sitt kunnande och delta i ett fritt meningsutbyte - också i kontakt med människor med en annan utbildningsbakgrund och i internationella sammanhang
- förmåga att kommunicera skriftligt och muntligt på svenska och på minst ett främmande språk och att använda facktermer och facklitteratur på detta språk.

Utbildningen bör främja att studenten utvecklar

- sitt eget förhållningssätt i relation till samhällets grundläggande värderingar (demokrati, jämlikhet, respekt för allas lika värde etc)
- medvetenhet om kunskapens roll i samhället och om människors ansvar för dess utnyttjande
- engagemang för att delta i debatten om livsåskådnings- och samhällsfrågor
- vilja att bearbeta sina egna värderingar i moraliska och etiska frågor, speciellt med koppling till det egna utbildningsområdet
- en förståelse för andra länders kultur och förhållanden och för de globala sammanhangen
- nyfikenhet, vilja till initiativ, öppenhet för nya krav och impulser och handlingsberedskap.

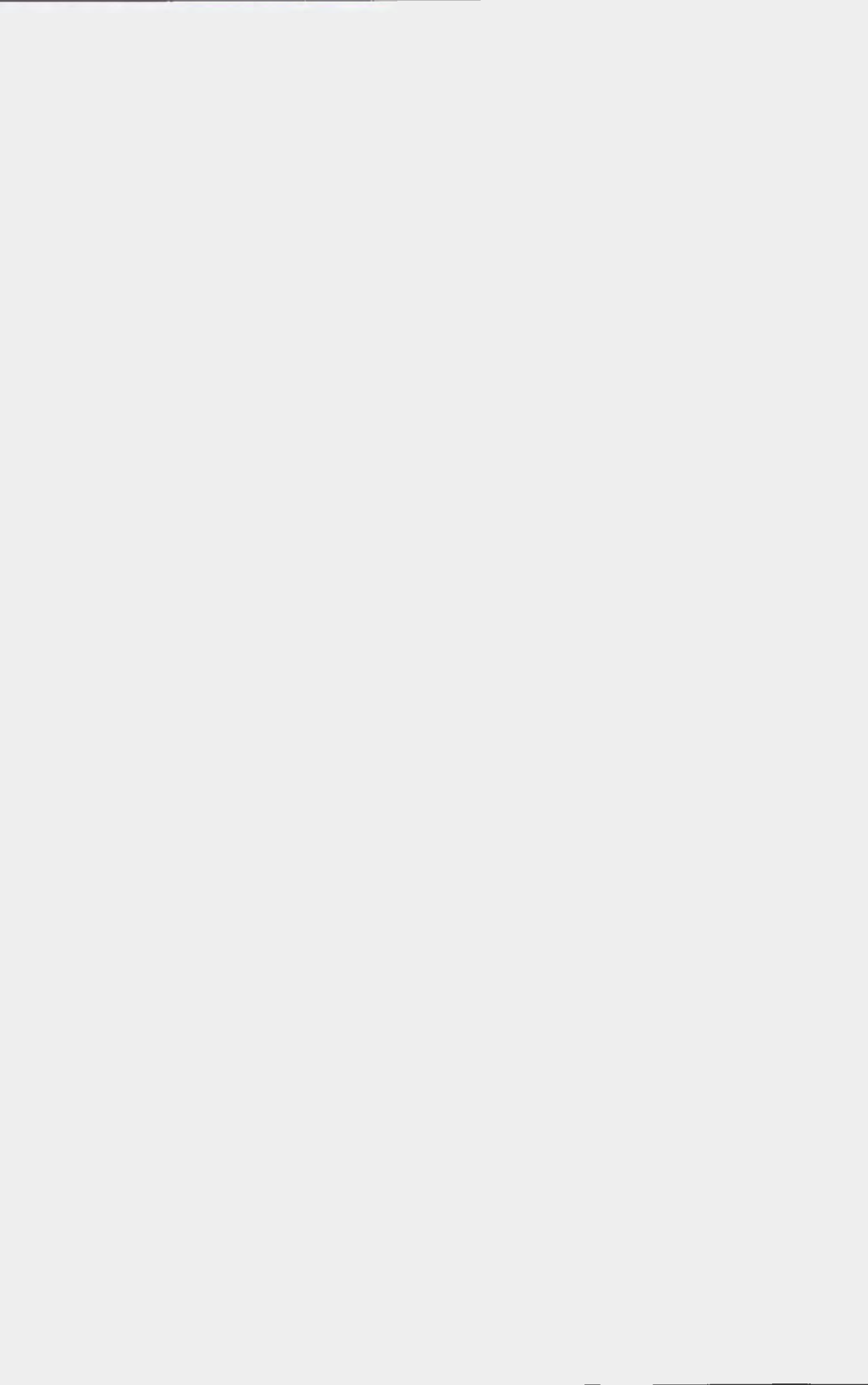
#### 5.4 Målformuleringar och styrdokument

Det nya planerings- och anslagssystem som skall gälla fr o m 1993/94 kommer väsentligen att bygga på mål- och resultatstyrning. Detta medför att målen för verksamheten måste uttryckas tydligare än hittills på alla nivåer i utbildningssystemet.

En av UHÄ tillkallad arbetsgrupp har under hösten 1991 redovisat ett förslag till generell målformuleringsmodell för högskolans grundutbildning (Källströmer m fl, 1991). Arbetsgruppens förslag bygger på en taxonomi med fem steg: kunskaper - förståelse - processkunskap och processfärdigheter - attityder - insikter om vetenskapsområdets sociala kontext.

Vi har inte anledning att här ta ställning till denna taxonomi - det har gjorts en rad olika försök att formulera beskrivningskategorier av detta slag - utan konstaterar att det faller utanför vårt uppdrag att diskutera hur målbeskrivningar skall utformas i detalj. Vad vi här har velat göra är i första hand att fästa uppmärksamheten på några generella mål som kan ses som giltiga för all högre utbildning och som måste vara levande i allt arbete kring grundutbildningen, såväl i planering och genomförande som i utvecklingsarbete, kvalitetskontroll och utvärdering.

Få måldiskussioner kan vara mer komplicerade än de som rör sig inom ett system för högre utbildning och forskning. Det är därför viktigt att målen speglar denna komplexitet och att de fastställs i en öppen dialog mellan alla berörda parter. Det är också väsentligt att de hela tiden ses i relation till den frihet och det ansvar som vi tidigare angett som övergripande ledstjärnor för högskolans verksamhet.



En arbetsenhet inom högskolan kan enligt våra direktiv sägas ha två huvuduppgifter – forskning och forskarutbildning å ena sidan och grundläggande utbildning å andra sidan. Både forskning och utbildning kan dessutom vara organiserade i form av projekt som finansieras av andra medel än de direkta statsanslagen till högskolan. I arbetet inom högskolans basenheter – institutionerna – skall alla dessa uppgifter vägas samman. Målet är, framhålls det i direktiven, "den goda institutionen".

Även om direktivens beskrivning i första hand tar sikte på en ämnesinstitution vid ett universitet, kan avvägningen mellan olika uppgifter erbjuda likartade problem vid alla slag av basenheter vid alla högskolor. Kommittén bör enligt direktiven noga överväga vad det är som gör att den grundläggande utbildningens anseende och faktiska kvalitet kan fås att stiga. Detta sker, sägs det i direktiven, i den mån samtliga åligganden och åtaganden på ett självklart sätt blir till en angelägenhet för alla som är verksamma inom en arbetsenhet. Direktivens avslutande fråga till utredningen blir: Vilka är betingelserna för att detta skall äga rum?

## 6.1 Högskolan i samhället

Direktivens uttalande att grundutbildningens anseende och kvalitet bör fås att stiga kan synas implicera att anseendet och kvaliteten i dag är lägre än de borde vara.

Vi är inte övertygade om att detta är fallet. Visserligen är en högskoleutbildning i dag långt mindre exklusiv, och därmed relativt sett lägre värderad, än förr. Men samtidigt förutsätter allt fler yrkesverksamheter utbildning på högskolenivå, och kraven från lokala politiker och företag på lokalisering av högskoleutbildning till den egna orten eller regionen växer ständigt. Båda dessa tendenser hänger samman med utvecklingen från elitutbildning till massutbildning, vilket är ett internationellt fenomen.

Vilket anseende olika typer av högskoleutbildning får i samhället är naturligtvis i hög grad en funktion av prioriteringarna i yrkeslivet, främst i samband med anställning av nyutbildade. Dessa prioriteringar har stor genomslagskraft, även om de inte alltid är helt välgrundade. Examenssystemet och examensbenämningarna spelar här en viktig roll – inte minst vid internationella jämförelser – som nog hittills har underskattats i den officiella svenska högskolepolitiken.

Men högskolans anseende i samhället påverkas också av den bild som högskolans egna företrädare ger av sin verksamhet, i massmedia och på annat sätt. Den då och då uppblussande debatten om "universitetens kris" har inte sällan sitt ursprung i enskilda forskare och lärares beskrivning, ofta ur ett mycket snävt perspektiv, av missförhållanden, maktlöshet och medelsbrist.

Några indikationer på att kvaliteten i den svenska högskoleutbildningen generellt skulle vara otillräcklig har vi inte funnit. Och även om vi anser det sannolikt att den svenska utbildningens kvalitet väl kan mäta sig med den i andra länder, finns det å andra sidan knappast något underlag för att hävda att kvaliteten generellt är god. Liksom de flesta andra högskolesystem i världen saknar vi instrument för att bedöma och jämföra utbildningskvalitet. Att finna generellt användbara kvalitetsinstrument torde heller inte vara möjligt; därtill är begreppet "kvalitet" inom högre utbildning alltför mångfasetterat och svårgripbart. Däremot är det önskvärt att metoderna för resultatuppföljning och utvärdering utvecklas, och att man söker införa mekanismer som kan främja och garantera hög och likvärdig kvalitet. Vi återkommer till dessa frågor i kapitel 13 i det följande.

## 6.2 Grundutbildningens status

Även om inga entydiga tendenser kan urskiljas i fråga om högskolans och högskoleutbildningens anseende i samhället i allmänhet, är det tydligt att undervisningens och den grundläggande utbildningens status inom stora delar av högskoleorganisationen är väsentligt lägre än forskningens. Dess ställning i detta avseende har enligt vår uppfattning försämrats successivt under de senaste decennierna.

Att grundutbildningen allmänt bedöms som lägre värderad än forskningen framgår tydligt av vår enkät bland högskolans lärare. Det finns många vittnesbörd om att undervisningen – särskilt inom universiteten – under senare år blivit en allt mindre attraktiv uppgift, nästan en lågs:atussyssla i jämförelse med forskningen. Av enkäten framgår, inte oväntat, att många lärare vill minska sin undervisningsvolym för att få mera tid för forskning. Men av lärarenkäten framgår också att de lärargrupper som nu har mycket litet undervisning (bl a forskare och forskarassistenter) gärna vill öka sin kontakt med studenterna.

Den grundläggande orsaken till att grundutbildningen har lägre status än forskningen är naturligtvis att det i regel är forskningsmeriterna som väger tyngst vid tjänstetillsättning, befordran och lönesättning. Detta är inget unikt svenskt problem; motsvarande tendenser finns vid nästan alla universitet i världen. Men i Sverige har denna attityd förstärkts av de signaler som getts genom politiska och anslagsmässiga prioriteringar. Under många år

har den svenska högskolepolitiken kommit att på skilda sätt prioritera forskningen framför den grundläggande utbildningen.

SOU 1992: 1  
Kapitel 6

Vi har i kapitel 3 i det föregående kortfattat skildrat den utveckling som lett fram till den ekonomiska, administrativa och emotionella skilsmässan mellan utbildning och forskning i Sverige.

Denna utveckling har flera orsaker. En är att det ansetts önskvärt att framför allt på statsmaktsnivå kunna separera utbildningsplanering och forskningsplanering, så att inte förändringar av utbildningens dimensionering automatiskt medför ökning eller minskningar av forskningsresurserna, eller en satsning på forskning inom ett visst område måste åtföljas av en ökad utbildningskapacitet. I andra länder, där man inte har skilt mellan resurser för utbildning och forskning i universitetens budget, har behovet av en självständig planering av forskningsresurserna ofta lett till att man inrättat en rad forskningsinstitut utanför universitetsorganisationen, vilket i sin tur ibland har medfört en vetenskaplig utarmning av universiteten. I Sverige har man däremot medvetet sökt undvika att skapa en separat forskningsorganisation vid sidan av universiteten.

En annan betydelsefull faktor i denna utveckling har varit av ekonomisk art. Den expansion av den högre utbildningen - ökningen av studentantalet och den geografiska spridningen - som ägt rum under 1960- och 1970-talen hade sannolikt inte varit genomförbar utan denna åtskillnad mellan grundutbildning och forskning.

Slutligen bör också nämnas att ambitionen att effektivisera forskarutbildningen under de senaste decennierna (framför allt konkretiserad i förslagen från 1963 års forskarutredning) har medfört att man medvetet strävat att reservera de vetenskapligt mest kvalificerade lärarna för forskarhandledning. Detta är en viktig del av förklaringen till att professorerna i de filosofiska fakulteternas ämnen numera så gott som helt dragits bort från den grundläggande utbildningen. Ironiskt nog förefaller detta inte ha förbättrat genomströmningen i forskarutbildningen. Däremot har det enligt vår uppfattning haft en negativ inverkan på grundutbildningens kvalitet.

Det är lätt att inse att det från statsmakternas synpunkt kan finnas skäl att söka hålla utbildningsplanering och forskningsplanering åtskilda. Det är därför inte orimligt att statsmakterna vid sin bedömning av högskolornas resursbehov beräknar forskningsresurserna på ett annat sätt och enligt andra kriterier än resurserna till grundläggande utbildning.

Men en sådan planeringsordning måste enligt vår uppfattning inte med nödvändighet medföra en tudelning av hela högskolan på det sätt som skett i Sverige. Detta har fått en rad negativa konsekvenser. Den strikta åtskillnaden både i den centrala och i den lokala budgeteringen mellan medel för grundutbildning och

medel för forskning (med bl a skilda budgetpropositioner som avges vid olika tillfällen), den parallella ledningsorganisationen, differentieringen mellan högskolor med och utan forskning och mellan forskande och undervisande lärare (som fortfarande upprätthålls i praktiken), och kraven på redovisning av hur utgifterna o m på institutionsnivå fördelar sig mellan utbildning och forskning – allt detta har bidragit till att vidga och fördjupa klyftan mellan universitetens och högskolornas två huvuduppgifter.

I ett längre perspektiv är det heller inte möjligt att helt skilja forskningsplanering och utbildningsplanering åt. Det ömsesidiga beroendet mellan forskning och utbildning gör sig obönhörligen gällande: utan en god grundutbildning upphör rekryteringen till forskarutbildningen, och utan forskning stagnerar grundutbildningen.

Sambandet mellan utbildning och forskning är fundamentalt för universitet och högskolor; det måste stärkas och inte försvagas. Det är därför nödvändigt att ompröva de organisatoriska, ekonomiska och administrativa strukturer som i dag verkar i motsatt riktning. Vi återkommer till detta bl a i kapitel 18, där vi diskuterar den institutionella organisationen i högskolan.

Vi har inledningsvis formulerat några principiella synpunkter på frågorna om frihet och ansvar i högskolan. Det är lätt att konstatera att en viktig skillnad mellan lärarrollen och forskarrollen i dagens högskola är graden av frihet i arbetet. Detta påverkar i hög grad värderingen av lärarrollen och därmed undervisningens status inom högskolan.

Ännu ett viktigt skäl till att forskningen och forskarrollen allmänt har hög status i högskolesystemet är att forskaren och forskningsresultaten är utsatta för offentlig granskning och bedömning; goda resultat ger tydliga utslag, i form av forskningsanslag, i form av meriter och befordringsmöjligheter och – inte minst betydelsefullt – i form av uppmärksamhet bland kolleger i den vetenskapliga världen.

På detta sätt är forskarrollen ständigt uppmärksammas på ett sätt som lärarrollen normalt inte är. Vi tror att en nödvändig förutsättning för en god balans mellan högskolans två huvuduppgifter är att också utbildningen och lärarrollen synliggörs och uppmärksammas. Mot denna bakgrund bör de aktuella kraven på utvärdering av utbildningen och dess resultat inte ses som ett hot utan snarast välkomnas från högskolornas sida. Våra synpunkter beträffande utvärdering utvecklar vi närmare i kapitlen 13 och 14.

Den mest påtagliga av de faktorer som påverkar undervisningens status är de pedagogiska insatsernas meritvärde vid tjänsteställningar och i andra sammanhang. Skall lärarrollen få högre status än i dag i förhållande till forskarrollen måste goda lärarinsatser uppmärksammas och belönas – både individuellt och kollektivt – på ett sätt som kan jämföras med hur forskningsinsatser

premieras. Här ligger ansvaret i allt väsentligt hos de enskilda högskolorna själva. I kapitel 16 ger vi vår syn på bedömningen av pedagogiska meriter.

### 6.3 Sambandet mellan utbildning och forskning

Sambandet mellan utbildning och forskning är grundläggande för universitet i hela världen. En kärnpunkt i "de europeiska universitetens Magna Charta" – som vi tidigare refererat till – är konstaterandet att undervisning och forskning hänger samman:

*"Undervisningen och forskningen vid universiteten får inte skiljas om utbildningen skall kunna motsvara förändrade behov, samhällets krav och vetenskapliga framsteg."*

Den svenska högskolelagen har samma utgångspunkter, vilket framgår av följande citat:

- *Utbildningen inom högskolan skall bygga på vetenskaplig grund. Utbildningen skall anordnas så att de studerande förvärvar kunskaper och färdigheter samt utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag. (2 §)*
- *Forskningen inom högskolan skall syfta till att vinna ytterligare kunskaper och till att finna vetenskaplig grund för utbildning och annan verksamhet. (3 §)*
- *Verksamheten inom högskolan skall anordnas så att samband mellan utbildningen och forskningen och utvecklingsarbetet främjas. (5 §)*

Både de 900 år gamla erfarenheterna från Europas universitet och den svenska högskolelagen ger alltså entydiga besked om betydelsen av samverkan mellan utbildning och forskning.

Varför är detta så viktigt? I det följande vill vi peka på några av de faktorer som gör att samverkan mellan utbildning och forskning är vital.

- *Utbildningens innehåll*

Utbildningen får om den är kopplad till forskning på ett naturligt sätt del av den pågående kunskapsutvecklingen. På motsvarande sätt gäller även att forskningen förnyas genom utbildningen. Vetenskapliga idéer uppstår oftare än man tror genom kontakter med grundutbildningen och studenterna. Det kan ske i form av allt från en enkel fråga under en föreläsning till ett fördjupningsarbete som utvecklas till ett vetenskapligt projekt.

- *Fördjupning och bredd*

Utbildningen fördjupas självfallet genom kontakt med forskningen. Någon har sagt att utbildningen skall vara som bokstaven T – den skall ge överblick över vida fält men måste också alltid inrymma ett moment av fördjupning inom någon del av undervisningen. Vad man fördjupar sig i är ofta mindre väsentligt. Fördjupningen bör vara en skolning i vetenskaplig metodik, men är också en träning i att lära sig. Detta stimulerar till senare fördjupning inom andra delar av ämnet.

För en forskare som dagligen sysslar med fördjupningsstudier är undervisningen en hjälp att behålla bredare kompetens. Förr föreläste en professor ofta över hela sitt ämne men bedrev forskning inom en liten del av detsamma. Alla lärare har behov av kombinationen bredd och fördjupning.

- *Den kritiska skolningen*

I en akademisk utbildning bör studenterna skolas till en kritisk attityd. Som undervisare konfronteras forskaren med studenter som ifrågasätter meningen med vetenskapligt arbete eller är kritiskt inställda till problem och metoder. Att möta en grupp debattlystna studenter kan ge många nya infallsvinklar.

- *Rekrytering*

Samverkan mellan utbildning och forskning är av lika stor betydelse för lärare och forskare som för studenter. Om forskning är ett åliggande inom tjänsten underlättas rekryteringen av kvalificerade medarbetare till en institution – särskilt viktigt för de mindre högskolorna – vilket i sin tur återverkar på tillströmningen av studenter. Omvänt gäller också att ett forskningsämne utan grundutbildning i längden får svårigheter att rekrytera nya doktorander och forskare.

- *Kompetens*

Att arbeta med både undervisning och forskning innebär vidare en kompetensökning för både forskarrollen och lärarrollen. Forskaren som i sin undervisning nödgas tala enkelt och lättfattligt måste samtidigt tänka mer analytiskt och kanske klarare än när han (eller hon) vänder sig till en publik av enbart fackmän. Och för läraren är det oundgängligen nödvändigt att få möjlighet att följa med på forskningsfronten och utvidga sin kompetens inom nya områden.

Kontakten mellan studenter och forskare erbjuder också stimulans för båda parter. I Sverige har betydelsen av de äldre och erfarna lärarna som förebilder ofta underskattats. Och den stimulans för den äldre läraren och forskaren som ligger i att diskutera sina teorier och rön med unga studenter är gravt undervärderad.

I dag utnyttjar vi de äldre forskarnas speciella förutsättningar dåligt - de har överblick och erfarenhet men kanske inte längre samma vetenskapliga produktivitet som tidigare. Denna kategori av lärare borde, som i många andra länder, mycket oftare än nu tas i anspråk för den inledande undervisningen på nybörjarstadiet, då det gäller att förmedla ett första intryck av huvudlinjerna och sammanhangen i ämnet eller utbildningen och där erfarenheten därför är särskilt betydelsefull.

Även de yngre forskarnas deltagande i grundutbildningen har ett värde - att åldersskillnaden mellan dem och studenterna är liten ger större förutsättningar för direktkontakt mellan utbildning och forskning. Det ger stimulans och nyfikenhet, som är viktiga förutsättningar för inläring.

#### 6.4 Forskningsanknytning

Stefan Björklund har i ett par sammanhang - senast i sin bok *Forskningsanknytning genom disputation* (Björklund, 1989, 1991) - på ett förtjänstfullt sätt rätt ut innebörden av begreppet forskningsanknytning, som har använts flitigt men oprecist inom den svenska högskolan sedan det lanserades av U 68-utredningen och blev ett officiellt honnörssord i samband med 1977 års högskolereform.

Stefan Björklund redovisar en rad möjliga (men ej alltid inbördes förenliga) preciseringar av begreppet forskningsanknytning som förekommit i diskussionen: undervisningen skall stå i överensstämmelse med forskningens aktuella resultat; den undervisande läraren skall själv vara forskare; det skall finnas ett forskningsämne att anknyta till; att undervisa på vetenskaplig grund innebär att bygga på pedagogisk forskning; undervisningen skall innehålla träning i vetenskaplig metod; utbildningen skall ge "kunskapsberedskap" mer än kunskaper; utbildningen skall syfta till "kritisk skolning"; undervisningen skall stimulera nyfikenhet (som är en förutsättning för förståelse och därmed för inläring) och den skall syfta till "problematisering", att behandla det skenbart självklara som lösningar på djupa och svåra frågor. Björklunds egen precisering av begreppet tar sikte på *det rationella samtalet*: uppgiften är att "öppna det vetenskapliga samtalet för den studerande, att få honom eller henne att som sina egna skäl se de skäl för och emot ståndpunkter som konstituerar det vetenskapliga me-

ningsutbytet". Det är en formulering som vi gärna vill ansluta oss till.

Genom 1977 års högskolereform tillkom en rad högskoleenheter utan forskningsorganisation, samtidigt som det i den nystiftade högskolelagen skrevs in att all högskoleutbildning skall bygga på vetenskaplig grund och att verksamheten inom högskolan skall anordnas så att sambandet mellan utbildning och forskning främjas. Begreppet forskningsanknytning, som myntades i ett försök att överbygga denna motsägelse, har under åren getts en rad skiftande betydelser.

För oss ter det sig naturligt att begreppet forskningsanknytning bör tolkas bokstavligt. En reell forskningsanknytning av utbildningen förutsätter med vårt sätt att se dels att utbildning och forskning är förenade i samma organisatoriska struktur, dels att de lärare som undervisar är aktiva i forskningen och att forskarna medverkar i undervisningen. Forskningsanknytningen bör enligt vår uppfattning innebära att studenterna får tillfälle att komma i kontakt med en levande forskningsmiljö. Som vi redan påpekat lämnar dagens svenska högskola mycket övrigt att önska i detta avseende. Detta gäller universiteten såväl som de nyare högskolorna och den kommunala högskolan.

Naturligtvis är det inte ekonomiskt eller praktiskt möjligt att på en gång åstadkomma forskningsanknytning i denna mening vid alla utbildningar eller alla högskolor där den saknas i dag. Men vi tror att en hel del skulle vinnas om den nuvarande gränsdragningen mellan forskande och icke forskande högskolor kunde avdramatiseras.

Detta innebär bl a att vi anser att högskoleförordningens nuvarande formulering om lärares arbetsuppgifter bör ändras så att det tydligare än i dag framgår att forskning i princip ingår i tjänsten för alla lärarkategorier. Den praktiska fördelningen av arbetsuppgifterna kommer sedan liksom hittills att få avgöras inom varje institution med hänsyn till disponibla resurser och med beaktande av varje lärares kompetens. Det är viktigt att man på olika sätt söker underlätta för icke disputerade lärare att genomgå forskarutbildning. Institutionerna har här ett stort ansvar.

I detta sammanhang vill vi särskilt framhålla det angelägna i att forskare inom externfinansierade projekt regelmässigt medverkar i undervisningen vid sin institution inom ramen för sin tjänstgöring. Så länge undervisningen är av begränsad omfattning och ligger inom lärarens speciella kompetensområde behöver detta inte inverka menligt på forskningsprojektet. Projektet kan kompenseras genom omfördelning av arbetsuppgifter inom institutionen eller genom omdisposition av medel för arvoderad undervisning. På detta sätt tillvaratar man den flexibilitet som var ett av de väsentliga syftena med den nya lärartjänstorganisationen.

Att grundutbildningen har lägre status inom högskolan än forskningen är allmänt bekant. En grundläggande orsak är att forskningsmeriterna i regel väger tyngst vid tjänstetillsättning, befordran och lönesättning. Men i Sverige har denna attityd förstärkts av de signaler som getts genom politiska och anslagsmässiga prioriteringar. Under många år har den svenska högskolepolitiken kommit att på skilda sätt prioritera forskningen framför den grundläggande utbildningen.

Det kan visserligen finnas goda skäl från statsmakternas synpunkt att söka hålla utbildningsplanering och forskningsplanering åtskilda. Att forskningsresurserna tilldelas efter andra kriterier än resurserna för grundutbildningen är därför rimligt - men detta måste inte med nödvändighet medföra en tudelning av hela högskolan på det sätt som blivit fallet i Sverige. Sambandet mellan utbildning och forskning är fundamentalt för universitet och högskolor; det måste stärkas och inte försvagas. Det är därför enligt vår uppfattning nödvändigt att ompröva de organisatoriska, ekonomiska och administrativa strukturer som i dag verkar i motsatt riktning.

Begreppet forskningsanknytning har använts flitigt men oprecist inom den svenska högskolan sedan det lanserades av U 68-utredningen och blev ett officiellt honnörsord i samband med 1977 års högskolereform. För oss ter det sig naturligt att begreppet forskningsanknytning bör tolkas bokstavligt. En reell forskningsanknytning av utbildningen förutsätter med vårt sätt att se dels att utbildning och forskning är förenade i samma organisatoriska struktur, dels att de lärare som undervisar är aktiva i forskningen och att forskarna medverkar i undervisningen. Forskningsanknytningen bör enligt vår uppfattning innebära att studenterna får tillfälle att komma i kontakt med en levande forskningsmiljö. I detta avseende lämnar dagens svenska högskola mycket övrigt att önska.

Naturligtvis är det inte ekonomiskt eller praktiskt möjligt att på en gång åstadkomma forskningsanknytning i denna mening vid alla utbildningar eller alla högskolor där den saknas i dag. Men vi tror att en hel del skulle vinnas om den nuvarande gränsdragningen mellan forskande och icke forskande högskolor kunde avdramatiseras.

Vi föreslår följande:

- Högskoleförordningens nuvarande formulering bör ändras så att det tydligare än i dag framgår att forskning i princip ingår i tjänsten för alla kategorier av lärare i högskolan.
- Institutionerna bör på olika sätt söka underlätta för de lärare som inte avlagt doktorsexamen att genomgå forskarutbildning.

- Forskare i externfinansierade projekt bör regelmässigt medverka i undervisningen vid sin institution inom ramen för sin tjänstgöring. SOU 1992: 1  
Kapitel 6

## II STUDENTER OCH LÄRARE



Huvudämnet för vårt betänkande är grundutbildningen inom högskolan. Det är därför självklart att det är studenterna och deras situation som vi genom alla avsnitt i betänkandet försöker hålla i fokus.

## Basfakta om studenterna

I början av läsåret 1989/90 var cirka 165 000 studerande registrerade i den svenska högskolan. Av dem hade drygt 47 000 just påbörjat sina studier. 55 000 läste fristående kurser. 56 % av studenterna var kvinnor och 44 % män. Könsfördelningen mellan de olika utbildningssektorerna var dock mycket ojämn.

Antalet avlagda examina var enligt UHÅ:s

verksamhetsberättelse samma år drygt 29 700. I relation till antalet individer i en årsklassutgör antalet examinerade från högskolan cirka 25 procent. Examinationsfrekvensen varierar starkt mellan olika linjer; den är närmare 90 procent för hälso- och sjukvårdslinjen liksom för förskollärlinjen medan två tredjedelar av nybörjarna examineras från civilingenjörsutbildningen och ekonomutbildningen.

Hur ser gruppen av studenter ut när man ytterligare går in bakom statistikens siffror? Hur kom de egentligen att söka sig till högskolestudier? Vilken verklighet möter dem under studietiden och vilka förväntningar, intryck och reaktioner har de i förhållande till högskolan? Som en bakgrund till den kommande diskussionen skall vi i detta avsnitt försöka svara på några av dessa frågor.

### 7.1 Vilka är studenterna?

Som nämndes redan i inledningskapitlet genomgick den svenska högskolan under 1960-talet och början av 70-talet en omfattande expansion när det gäller antalet studenter. Denna ökning motsvarade en generell trend i hela västvärlden. Under slutet av 70-talet och hela 80-talet har siffrorna inte ändrats i någon mer dramatisk riktning. En svag uppåtgående trend har kunnat skönjas under det gångna decenniet.

1977 års högskolereform byggde bland annat på tanken att högskoleutbildningen skulle öppnas för bredare grupper i samhället. En huvudidé i reformarbetet var den återkommande utbildningen. Det sågs som ett ideal att arbete och högskolestudier var-

vas under det aktiva livsloppet. Högskolan skulle enligt reformens grundintentioner ge erfarenheter av arbetslivet ett värde, både när det gällde antagningen och själva uppläggningsen av studierna. Kortare utbildningar borde göras påbyggbara och därigenom leda till mer ansvarsfyllda befattningar i yrkeslivet. Alla återvändsgränder i utbildningssystemet borde öppnas.

Till en del har de tankar som då framfördes kunnat förverkligas. Den svenska högskolan har i dag ett relativt stort inslag av studerande som sökt sig dit i syfte att få en fort- eller vidareutbildning. Många har – både av taktiska antagningsskäl och med andra syften – skaffat sig erfarenhet av arbetslivet innan de sökt sig till högskolestudier.

Detta har bland annat lett till att Sverige har en i internationellt perspektiv relativt hög medelålder bland de högskolestuderande. Medianåldern ligger på 25 år. Går man till den delgrupp som studerar på fristående kurser är medianåldern ännu högre, 28 år. Den yngsta studerandegruppen – 23 år – finner man inom den tekniska och naturvetenskapliga sektorns utbildningar.

1970-talets reformer ledde under ett skede till att genomsnittsåldern på de studerande låg betydligt högre än i dag och detta föranledde en ganska ingående debatt om för- och nackdelar med bland annat antagningsbestämmelserna. Genom successiva ändringar i regelverket har läget dock förändrats och numera kan man iaktta en tendens mot sjunkande medelålder. Bland nybörjarna var medianåldern 22 år läsåret 1989/90 mot 24 år i början av åttiotalet. Det måste dock påpekas att det finns betydande skillnader mellan den genomsnittliga studentpopulationen vid olika slag av utbildning.

Av en årskull ungdomar har nu ungefär 20 procent påbörjat högskolestudier vid 22 års ålder. Om man tittar på statistik över en längre period kan man se att närmare 40 procent av en årskull förr eller senare börjat på en högskoleutbildning.

Mot denna bakgrund är det helt klart att en mycket stor del av den i arbetslivet aktiva befolkningen under de första decennierna av 2000-talet kommer att ha någon form av högskoleutbildning. I det perspektivet är det uppenbart att högskolestudiernas innehåll och utformning, liksom den totala studiemiljön, kommer att ha avgörande betydelse för samhällsutvecklingen under den närmast överblickbara framtiden.

## 7.2 Vägen till högskolan – informationen

I det av högskoleutredningen initierade projektet "*Första terminen – studenter kommer till tals*" (Böök och Ekströmer, 1990) redovisas bland annat hur de intervjuade studenterna nåtts av information om högskolestudierna innan de beslutade sig för att söka till en utbildningslinje eller fristående kurs. I undersökningen angav

studenterna följande nio informationskällor (utan inbördes rangordning):

- Syo-konsulenter i gymnasieskolan
- Informationsdagar i gymnasiet om högskolan
- Informationsdagar då man besöker högskolan
- Hemsänt informationsmaterial från högskolan
- Kontakt med högskolan på eget initiativ
- Studievägledning vid arbetsförmedlingen
- Information i samband med värnplikten
- Information via föräldrar, kamrater, lärare, bekanta etc
- Information via massmedia

Hur fungerade då dessa informationskällor? Om man kort skall sammanfatta resultatet av undersökningen kan man säga att de mest negativa reaktionerna drabbar syo-konsulenterna och deras sätt att informera om högskoleutbildningen.

Ett massivt missnöje har kommit till uttryck i intervjuerna. Bland annat kritiseras konsulenterna för att ha dåliga eller föråldrade kunskaper om olika studiealternativ. De har också enligt de intervjuade en tendens att vilja styra in elever på vissa utbildningar, samtidigt som de undanhåller information om andra. I många fall har de också upplevts som oengagerade och bara hänvisat vidare till tryckt material.

Det kan i sammanhanget nämnas att liknande reaktioner på syo-konsulenternas information om högskolan redovisats också i det av högskoleutredningen stödda projektet kring grundutbildningen i fysik vid Stockholms universitet (Gerholm m fl, 1991), liksom i Statistiska centralbyråns enkät våren 1991 till nybörjare i högskolan 1989/90 (*Motiv för högskolestudier*, under publicering).

Mycket positiva kommentarer har nybörjarstudenterna däremot lämnat om de olika typer av informationsdagar som anordnats för dem under gymnasietiden. Det gäller både besök av högskolans informatörer ute på gymnasieskolorna och de aktiviteter som fått formen av "öppna hus" eller liknande på universitet och högskolor.

Det tryckta informationsmaterialet har också fått positiva kommentarer. Det gäller kanske i första hand den centrala broschyr som utarbetats av UHÄ och som gäller högskolan som helhet. Det lokala materialet väcker däremot mer blandade känslor, framför allt beroende på att det tenderar att bli för omfattande och svåröverskådligt.

De kontakter som de blivande studenterna på eget initiativ tagit med högskolorna tycks ha gett positivt gensvar. Man säger sig ha uppskattat den direkta och konkreta informationen från studievägledare, förvaltning och institutioner, inte minst när man sett den i kontrast till syo-funktionärerna i gymnasieskolan. Enligt studenterna lider arbetsförmedlingarnas personal av samma brist på aktuella kunskaper som skolans funktionärer.

De andra kunskapskällor som diskuteras i undersökningen, dvs information från föräldrar, kamrater och lärare, har naturligtvis inte haft samma betydelse när det gäller de blivande studenternas möjlighet att skapa sig en bild av högskolestudiernas faktiska uppläggning. De impulser som framför allt föräldrar och lärare har gett bedöms dock som mycket betydelsefulla när det gäller beslutet att verkligen ta steget vidare från gymnasieskola till högskola.

De projektansvariga sammanfattar sin diskussion om studerandeinformationen med att konstatera ett allmänt intryck av att studenterna själva i hög grad varit aktiva i sökandet efter information om utbildningen. Många har på egen hand tagit kontakt med olika högskolor eller med UHÄ och bett om skriftliga eller muntliga upplysningar. Det förefaller rent allmänt som om studenterna ser det som naturligt att ta egna initiativ när det gäller att söka information om framtida studiemöjligheter.

Detta senaste konstaterande är enligt vår uppfattning viktigt. Det har i det centralplanerade utbildningssystemet funnits en tendens att styra elevernas studieval inte bara genom linjesystem och antagningsregler utan också genom olika informationsinsatser. Det kan finnas anledning att ompröva den övertro på sådana insatser som hittills funnits. Den kritik mot skolans syo-organisation som speglas i det nu refererade projektet kan säkert också vara värd att beakta när det gäller fördelningen av resurserna inom skolsystemet även om det ligger utanför vårt uppdrag att gå närmare in på detta problem. Vi har i en särskild skrivelse till regeringen aktaliserat denna fråga (se *bilaga 5*).

Det finns anledning att dra två viktiga slutsatser av undersökningen. Den första är att det behövs ett centralt och lättöverskådligt informationsmaterial som omfattar hela högskolan. Att ett sådant material blir allt svårare att producera i ett decentraliserat system är uppenbart men det finns ändå tillräckligt mycket av gemensam basinformation för alla högskolor och utbildningsvägar för att en sådan trycksak skall vara värd att utarbeta. Vem som skall bära ansvaret som producent är en sekundär fråga.

Den andra slutsatsen är att det redan finns en tendens hos de studerande att på egen hand skaffa sig information om studievägar och utbildningsalternativ direkt hos högskolor och institutioner. Ett sådant aktivt informationsökande bör främjas på bekostnad av distributionen av dyrbara broschyrer. Det finns säkert anledning för högskoleledning och andra ansvariga att i avvägningen av resurser beakta de personliga kontakternas betydelse när det gäller att nå presumtiva studenter.

### 7.3 Vägen till högskolan - motiven

Varför kommer studenterna till högskolan? Vilka är motiven när den enskilde bestämmer sig för att satsa på en utbildning som of-

ta är både lång och dyrbar och som dessutom kan ha en osäker arbetsmarknad?

SOU 1992: 1  
Kapitel 7

Det finns en rad undersökningar som försöker att ge ett svar på den frågan. SCB har i sina olika uppföljningar försökt få fram de främsta skälen för valet av alternativ. Det är dock svårt att ur detta material få fram någon entydig bild. Många väljer med utgångspunkt i ett framtida yrke, andra styrs av preferenser för ett visst ämne eller en grupp av ämnen. Det finns också en betydande grupp som kommer till högskolan för att vidareutbilda sig inom ett redan valt yrkesområde. För ytterligare andra kan skälen vara mer personliga: en önskan att bilda sig inom områden som konst och litteratur.

Spridningen när det gäller studenternas motiv för att söka sig till högskolan motsvarar rätt väl de intentioner som de senaste decenniernas utbildningspolitik haft. Det finns en pluralism som sträcker sig från målinriktad yrkesutbildning till en filosofisk och idémässig allmänbildning.

För grundutbildningens del innebär denna pluralism både problem och möjligheter. Blandningen av heltids- och deltidsstuderande medför en del organisatoriska problem. Variationerna i fråga om yrkeserfarenhet och personlig mognad ställer också särskilda pedagogiska krav. Samtidigt berikar studenternas olika bakgrund i hög grad utbildningen, särskilt i sådana moment där det gäller att samarbeta i grupp.

Frågan om studenternas motiv för att söka sig till högskolan togs också upp i den nyss nämnda rapporten av Böök och Ekströmer (1990). De sammanfattar några av sina intryck av dessa kommentarer på följande sätt:

"Det verkar finnas ett samband mellan graden av tillfredsställelse med studievalet och upplevelsen av att studierna är målinriktade och således kan vara till nytta i ett framtida arbete. Om inte detta samband ses som uppfyllt, kan man ändå se det positiva i att studera sitt ämne genom att kalla det brett; man tänker sig alltså att studierna trots allt kan leda till att man får en god arbetssituation i framtiden. Även om man ibland upplever själva studiesituationen som negativ, ger man aldrig uttryck för att det i sig skulle innebära något deciderat negativt att studera ämnet i fråga".

## 7.4 Vägen in i högskolan - antagningen

Antagningssystemet har under de senaste decennierna i hög grad använts som ett utbildningspolitiskt medel. Regelsystemet för behörighet och urval har flera gånger utretts och förändrats. Så till exempel gavs arbetslivserfarenheten genom 1977 års högskolereform en starkt ökad betydelse, något som under de närmast följande åren fick ett stort genomslag när det gäller de studerandes

medelålder och som i viss mån också påverkade könsfördelning och social rekrytering.

Under senare år har värdet av erfarenheter från yrkeslivet tonats ned. I stället har en ny meriteringsgrund införts genom högskoleprovet. Dessa förändringar av reglerna har skett samtidigt som allt fler röster höjts för en lokalt baserad antagning, där en "pappersbaserad" meritering kan kombineras med en mer personlig bedömning av de studerandes lämplighet genom intervjuer.

Intresset för alternativa antagningsmönster har koncentrerats till sådana utbildningar som har haft mycket höga betygskrav. Särskilt har läkarlinjen stått i fokus eftersom det ofta hävdats att de yrkesmässiga kraven på en läkare i form av personlig inlevelse i andras situation och förmåga till social kommunikation inte alltid sammanfaller med ett teoretiskt studieintresse i gymnasieskolan. Det har bland annat lett till flera olika typer av försöksverksamhet där ett exempel är antagningen till Hälsouniversitetet i Linköping.

Några mer omfattande analyser av dessa olika försök finns ännu inte. De är å andra sidan inte speciellt unika i ett internationellt perspektiv och det finns många erfarenheter från andra länder som pekar på den positiva effekten för studieresultat och studiemiljö av att starkt motiverade och intresserade studenter får chans att börja på en utbildning även om de teoretiska betygen från skolan inte i sig skulle ha räckt till en studieplats.

Frågor om antagning ligger inte inom ramen för våra direktiv och vi skall heller inte närmare gå in på skäl för och emot olika system. Det kan dock i detta sammanhang vara värt att påpeka något som framhållits i det tidigare citerade Första terminenprojektet, nämligen att högskolans antagningssystem av många uppfattats som både komplicerat, chansartat och tvivelaktigt. Ett sådant synsätt från studenternas sida kan ha återverkningar på vilka som över huvud taget söker till högskolan och vilka utbildningar de som faktiskt söker anmäler sig till. Själva konstruktionen kan därmed ha stor betydelse för grundutbildningens förutsättningar.

Också andra sidor av antagningssystemet har stor betydelse för grundutbildningens uppläggning och resultat. Att de särskilda förkunskapskraven för varje utbildning definierar startnivå och därmed slutkvalitet är uppenbart. Samtidigt som man konstaterar detta måste man påminna om att förkunskapskraven också kan fungera som en effektiv spärr mot studerande från vissa studievägar i gymnasieskolan och därmed bidra till en icke önskvärd snedrekrytering med hänsyn till kön och social bakgrund.

Med tanke på de av regeringen aviserade förändringarna av antagningssystemet - med en stark förskjutning mot en lokalt baserad antagning - är det viktigt att man på varje högskola snarast börjar tänka igenom konsekvenserna av olika alternativ, framför

## 7.5 Studiestarten

Inom ramen för det av utredningen initierade Första terminenprojektet har man också undersökt studenternas erfarenheter från och synpunkter på introduktionen till högskolestudierna i samband med terminsstarten.

Det visar sig att dessa erfarenheter är mycket varierande. Där finns allt från de tekniska studenternas ibland ganska hårdhänta "nollning" (ofta kombinerad med matnyttig studieinformation) till en del lärarlinjers mer sensitivetsbetonade gruppövningar.

Det kan tyckas, skriver projektledarna, att introduktionsverksamheten vore en naturlig uppgift för högskolans lärare och personal att arrangera. I många fall har det dock visat sig att studenterna har upplevt det som om deras äldre kollegor helt och hållet stod för introduktionen. Detta är särskilt påfallande vid de tekniska utbildningarna men liknande intryck finns även inom andra utbildningslinjer.

Den introduktion som högskolan själv står för sker ofta vid formella möten. De är i regel likartat utformade, oavsett studieinriktning. Men även om likheterna är många kan introduktionsmötena enligt projektrapporten upplevas på ganska olika sätt av studenterna. Ett genomgående drag är dock att man tycker att det är för många människor på mötena, att man känner sig bortkommen och förvirrad. Överflödet av information på en begränsad tid betonas ibland också.

Det finns dock i det material från olika högskolor som redovisats för oss intressanta exempel på en mer okonventionell studiestart. På några håll aktiverar man studenterna under de första dagarna genom att låta dem framställa kompendier med självbiografier och vidhängande foton eller genom att låta dem skriva en artikel om något allmänt och aktuellt ämne som sedan diskuteras i en mindre grupp.

Ett speciellt intressant experiment genomfördes i april 1989 med nybörjarna vid institutionerna för engelska, franska och tyska vid Umeå universitet. Man ordnade då - med ekonomiskt stöd från högskoleutredningen - en så kallad "immersionsvecka" som introduktion till A-kursen i respektive språk. Det gemensamma målet för introduktionsveckan omfattade följande tre aspekter:

- att söka lägga grunden till en attitydförändring i fråga om den egna studeranderollen: från lärarstyrd elev till aktivt kunskapssökande student, som tar ansvar för sina egna studier, dvs en "immersion i ett nytt tänkande";
- att stärka intresset för ämnet och visa vad språkforskning kan vara, dvs en "immersion i kunskap om språk";

- att bryta eventuell talängslan och som starthjälp ge studenterna ett ordentligt "språkbud", dvs en intensivträning i att förstå, tala och skriva målspråket.

Intröduktionsveckan genomförde på något olika sätt inom de olika språken. För de studenter som just börjat läsa tyska anordnades den som ett veritabelt språkbud: de fick möjlighet att under den aktuella veckan utsättas för en tyskspråkig omgivning med hjälp av institutionens egna lärare (varav tre infödda tysktalare) och två utbytesstudenter från ett tyskt universitet.

Varje student erbjöds samtidigt ett individuellt diagnostiskt prov. Alla deltog och var och en fick på grundval av detta en personlig diagnos av sin muntliga språkfärdighet med förslag till åtgärder.

De erfarenheter som detta projekt gett har visat sig vara mycket positiva. För studenterna har denna typ av introduktion uppenbarligen setts som en vitamininjektion inför själva ämnesstudierna, samtidigt som den fungerat som ett led i en ökad sammanhållning och dynamik inom en grupp som står inför minst en termins gemensamma studier.

Det finns säkert anledning för många högskolor och enskilda institutioner att diskutera formerna för introduktionen. Enligt vår uppfattning kan de första veckornas intryck av akademiska studier vara avgörande för den fortsatta studiemotivationen, för den sociala gemenskapen och för hela studiemiljön vid "den goda institutionen".

Naturligtvis har tankarna på en vetenskaplig introduktionskurs till högskolestudierna en alldeles speciell relevans i sammanhanget. Vi återkommer till frågan om en s k vetenskaplig grundkurs i kapitel 23 i det följande.

## 7.6 Studieteknik och studiestrategier

Kan man ändra sina studievanor? Frågan står som rubrik på en kortfattad rapport från en av högskoleutredningen stödd utvärdering av ett inlärningsprogram, utvecklat av fil dr Brit Rönnbäck, pedagogisk konsult vid Stockholms universitet.

I sammanfattningen av utvärderingen, som gjorts av studievägledare Seija Hiltunen (Hiltunen, 1990), konstateras att studenter faktiskt kan ändra på sitt sätt att bedriva högskolestudier med hjälp av ett inlärningsprogram för effektivare studie- och arbetsvanor. De kan öka sin förmåga att styra studierna, lära sig att bättre hantera de problemsituationer som uppstår under utbildningens gång, minska sin benägenhet att uppskjuta studerandet till ett senare tillfälle och minska sin ångest inför tentamina. Kort sagt: de kan utnyttja sin tid vid högskolan effektivare genom bättre planering och förbättrad studieteknik.

Det finns starka skäl för såväl lärare som studenter att ägna in-  
tresse åt denna typ av program. Många undersökningar talar näm-  
ligen för att studenterna i högskolan utnyttjar sin tid dåligt. Några  
studier från 1980-talet visar till exempel att teknologer i genom-  
snitt uppnår 25 poäng per år i stället för de 40 poäng som syste-  
met förutsätter. Inom juridisk fakultet når bara omkring hälften  
av studenterna 20 poäng per termin.

Av tidigare undersökningar vet man dessutom att studenter  
som förväntas studera heltid, dvs 40 timmar per vecka, ofta bara  
ägnar 2 030 timmar åt studier. Det kan därför inte bara vara bris-  
tande studiemetoder som leder till dåliga studieresultat. Mycket  
tyder på att också bristande självstyrning inverkar.

Vad får dagens studenter då för hjälp med sina studievanor?  
Och om de just nu inte får någon hjälp: vad kan erbjudas i fram-  
tiden?

Enligt projektrapporten visar en enkät till samtliga studievägle-  
dare i landet att det knappast någonstans förekommer kurser i  
studieteknik eller utbildning i studievanor. De som svarar ja på  
frågan uppger i de allra flesta fall att det förekommer informa-  
tion om studieteknik under en introduktionsföreläsning eller in-  
troduktionsvecka. Bara på ett fåtal ställen omfattar detta mer än  
någon timme, och då enbart för de studenter som deltar frivilligt.  
På en del håll finns avsnitt om studievanor i introduktionshäften  
och några få svarande anger att detta finns inbyggt i studieplanen.

Resultatet av det redovisade projektet visade att testgruppen  
signifikant förbättrade sin förmåga till självstyrning, sin säkerhet i  
problemsituationer och sina studievanor samtidigt som de mins-  
kade sin tentamensångest. Studenternas egen bedömning var att  
utbildningen i studieteknik varit klart positiv.

Målgruppen för programmet var främst studenter med studie-  
problem. Ibland framförs uppfattningen att den som saknar förut-  
sättningar för högre studier inte har vid högskolan att göra. I ut-  
värderingen påpekas det dock att om högskolan skall kunna mot-  
svara samhällets och individernas förväntan på en utbildning för  
en allt större andel av ungdomskullarna, och om samtidigt gym-  
nasieskolan inte lyckas förbereda eleverna för högre studier bättre  
än i dag, måste högskolan vara beredd att ge dem hjälp att för-  
bättra sina studievanor för att inte utbildningskvaliteten skall  
sjunka.

Vi har velat lyfta fram detta mycket konkreta pedagogiska pro-  
jekt som ett exempel på att det finns mycket att göra när det gäl-  
ler utbildningens kvalitet också i fråga om faktorer som ligger  
utanför ämnesinnehåll och lärarkompetens. Det är viktigt att stu-  
denternas tid tas till vara och att de får hjälp med övergången  
från gymnasium till högskola. Den akademiska traditionen i god  
mening förutsätter ett annat sätt att studera än det som tillämpas  
i skolan. Det är en teknik som alla inte utan vidare tillägnar sig

och det bör vara högskolans ansvar att se till att studenterna får hjälp med detta.

SOU 1992: 1  
Kapitel 7

## 7.7 Studiemiljön

Till begreppet "studiemiljö" i vid mening kan hänföras frågor om såväl den studiesociala situation som det allmänna intellektuella klimatet och dessutom de mer begränsade problemen kring studenternas tillvaro på institutioner, bibliotek och övriga replipunkter för de egentliga studierna. Vi skall här i korthet beröra några punkter kring studiemiljön i den mer inskränkta bemärkelsen.

Den informella samvarons betydelse för forskning och akademiska studier har ofta betonats. I olika undersökningar om kreativa miljöer har det påpekats att utbytet av kunskaper och erfarenheter ofta sker i samtal som förs i andra miljöer än i bibliotek och lärosalar. Begreppet "Wittgensteins Wien" och dess samband med kafékultur och sociala mönster har ibland framhållits som ett exempel på yttre förutsättningar för ett vitalt vetenskapligt nytänkande kring sekelskiftet.

Det har ofta framhållits att de svenska högskolorna i många fall saknar en infrastruktur för den informella sociala samvaron mellan lärare och studenter eller mellan studenterna. Särskilt stora problem uppkommer i de fall längre utbildningar förläggs till annan ort än högskoleorten. I många andra länder är studentrestauranger, kaféer och serveringar integrerade delar av byggnadsplaneringen när en ny högskola kommer till. På samma sätt har lärarna ofta gemensamma utrymmen där diskussioner kan föras över ämnesgränserna. "The senior common room" är ett välkänt inslag i det brittiska universitetslivet.

Det finns anledning att mer än hittills uppmärksamma denna del av den totala studiemiljön. I det hittillsvarande svenska systemet har högskolans möjligheter att påverka denna totalmiljö i viss mån begränsats av administrativa hinder. I en mer decentraliserad högskola, där varje högskoleledning kan ta ett mer övergripande ansvar för såväl lokaler och utbildningsanslag finns det kanske större möjligheter att ta hänsyn till de krav som med rätta kan ställas från såväl studenter som lärare. En annan lokalfråga som måste tillmätas en allt större betydelse under de närmaste åren är tillgången på läsplatser bl a i biblioteken. På flera av de stora studieorterna är detta idag ett betydande problem. På universitetsbiblioteken konkurrerar forskare och grundutbildningsstudenter om de alltför fåtaliga läsplatserna. På de små institutionsbiblioteken är det ofta fullt. Och på de kommunala biblioteken växer irritationen över studenter som ockuperar platser till förfång för "vanliga" besökare.

I en förnyad grundutbildning där man mindre litar till färdiga läroböcker och mer till ett självständigt och undersökande arbets-

sätt är tillgången på läsplatser i biblioteksmiljö av avgörande betydelse. Det rör sig för övrigt inte bara om platser för enskild läsning; med allt större inslag av projektarbeten i grupp växer behovet av lokaler som är speciellt avpassade för detta. Plats vid persondatorer och övningsterminaler är andra krav som måste tillgodoses. Vi återkommer för övrigt till detta senare i betänkandet.

Allt detta ställer naturligtvis betydande anspråk på de redan knappa resurserna och får säkert ta sin tid för att genomföras. Det är ändå viktigt att det ses som ett av såväl statsmakter som högskoleledningar prioriterat område under de närmaste åren.

## 7.8 Studiemedelssystemet

Direktiven för vår utredning säger uttryckligen att de studiesociala frågorna inte ingår i vårt uppdrag. Vi vill ändå med några korta ord markera att de studiesociala villkoren är av avgörande betydelse för studenternas förmåga att följa utbildningen och därmed också för utbildningens effektivitet och kvalitet.

Under början av åttiotalet framgick det klart av olika undersökningar att de försämrade ekonomiska villkoren innebar problem för många studenter. Den minskande andelen av icke återbetalningspliktiga studiemedel ledde till ökad skuldsättning och till extraarbete för att klara ekonomin. Detta påverkade i sin tur studieresultaten i negativ riktning.

Genom studiemedelsreformen 1989, där totalbeloppet och bidragsdelen kraftigt höjdes, blev läget för många studenter betydligt bättre. En undersökning av reformens effekter görs på CSN:s uppdrag av Allan Svensson och Sven Erik Reuterberg vid institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. I en preliminär diskussion har de dragit följande slutsatser:

1. Studiemedlen är nu liksom tidigare den vanligaste finansieringskällan.
2. Huvudparten av de studerande utnyttjar studiemedlen fullt ut, dvs bidraget plus hela lånet.
3. De flesta av dem som utnyttjar hela stödet kan finansiera studierna helt på det och i detta avseende har det skett en klar förbättring jämfört med det gamla studiestödssystemet.
4. Studiemedlen har efter de senaste förändringarna fått en ökande effekt på rekryteringen men en minskande effekt som social utjämningsfaktor.
5. Återbetalningen förefaller vara det stora problemet med dagens studiemedel.

Enligt vår uppfattning är det viktigt att studenternas ekonomiska situation fortlöpande uppmärksammas. Den gradvisa försämringen av de studerandes ekonomi som pågick under 70- och 80-talet får inte upprepas. Studiestödets realvärde måste i framtid-

den upprätthållas om man skall kunna skapa förutsättningar för en väl fungerande grundutbildning i den svenska högskolan.

SOU 1992: 1  
Kapitel 7

Ur vårt speciella perspektiv är det också viktigt att understryka att studiemedelssystemets regelverk måste vara så utformat att det inte ger negativa konsekvenser för grundutbildningens uppläggning. Det gäller bland annat kraven på redovisning av studieprestationer. Som tidigare påpekats är det inte minst detta krav som medverkat till att undervisning och examination ofta delats upp i alltför många och små avsnitt.

## 7.9 Utredningens slutsatser (nytt avsnitt)

Våra resonemang i detta kapitel leder oss till följande slutsatser:

- Det behövs ett lättöverskådligt gemensamt informationsmaterial som omfattar hela högskolesystemet. Även i en decentraliserad organisation finns tillräckligt mycket av gemensam basinformation för att en sådan trycksak skall vara befogad.
- Kontakterna mellan högskolan och gymnasieskolorna när det gäller information om högskolestudier behöver förstärkas. Det kan finnas anledning att överväga rollfördelningen mellan syo-organisationen och högskolan i detta avseende.
- Vid en övergång till lokalt baserad antagning till högskolestudier måste varje högskola noga överväga konsekvenserna av olika alternativ framför allt när det gäller antagningssystemets konsekvenser för utbildningens uppläggning.
- De första veckornas intryck av akademiska studier kan vara avgörande för den fortsatta studiemotivationen, för den sociala gemenskapen och för hela studiemiljön vid "den goda institutionen". Det finns därför skäl för högskolorna att diskutera hur introduktionen bör utformas.
- Högskolorna bör uppmärksamma studenternas behov av hjälp för att utveckla sin studieteknik och förbättra sina studievanor.
- Studenternas studiemiljö är en viktig faktor för trivsel, studieeffektivitet och studieresultat. Svenska högskolor saknar ofta en infrastruktur för den informella sociala samvaron mellan lärare och studenter eller mellan studenterna. Lokalsituationen är ofta det stora hindret för en god studiemiljö i denna mening. I den decentraliserade högskolan, som bl a också har ansvaret för lokalerna, blir det kanske större möjligheter att ta hänsyn till kraven från såväl studenter som lärare. I detta sammanhang är bl a tillgången till läsplatser av stor betydelse.
- Studiemedelssystemets regler får inte utformas så att de ger negativa konsekvenser för utbildningens uppläggning. Det gäller bland annat kraven på redovisning av studieprestationer.

ner, som har varit en bidragande orsak till att undervisning och examination ofta delats upp i alltför många och små avsnitt.

Enligt den tidigare nämnda rapporten från 1989 är det viktigt att utvärdera och förbättra undervisningen i fysik. Detta innebär att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov. Detta innebär också att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov. Detta innebär också att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov.

8.1. Inledning

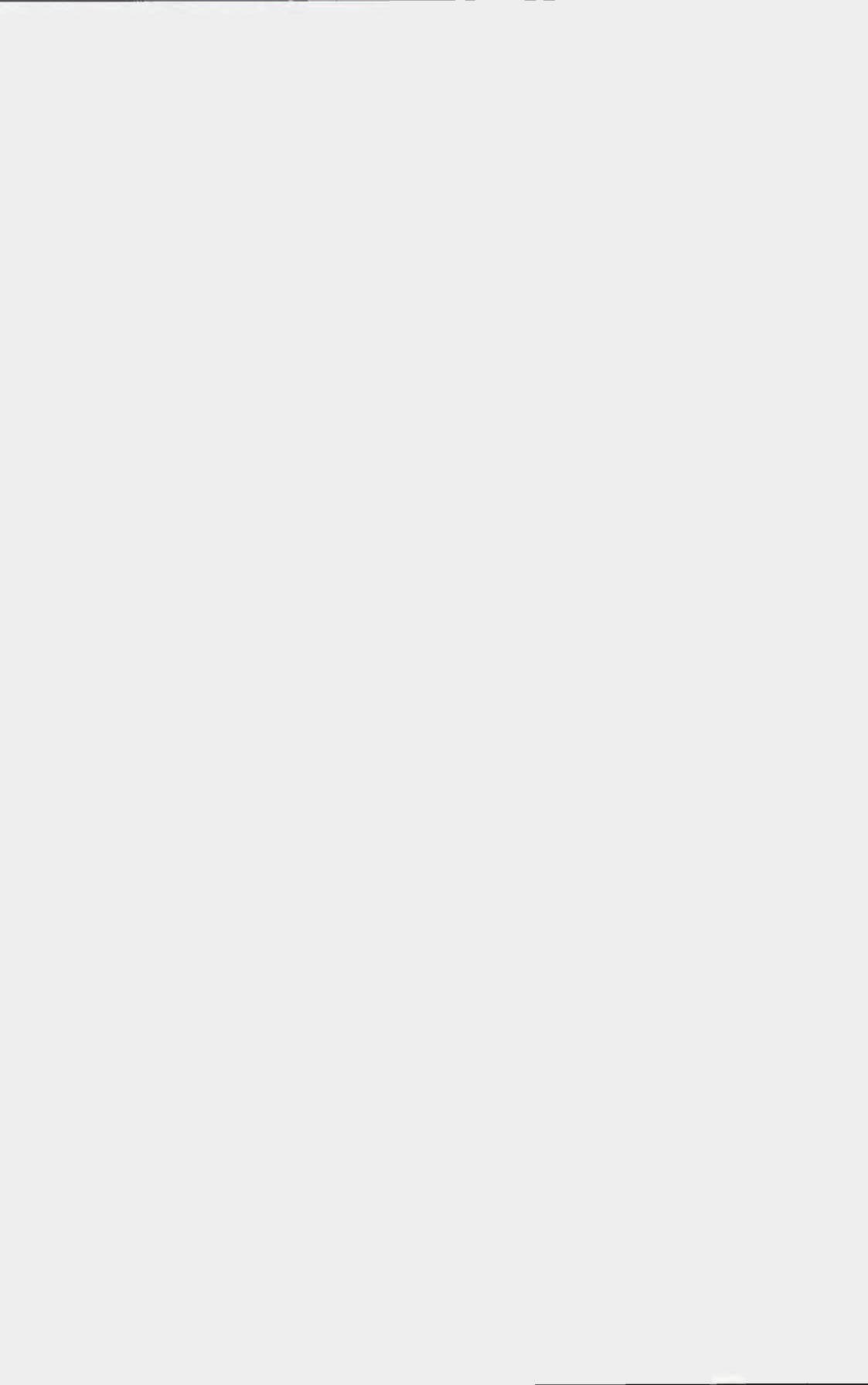
Fysikens utveckling och tillämpning är av stor betydelse för samhället. Detta innebär att man ska se till att undervisningen i fysik är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov. Detta innebär också att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov.

Undervisningen i fysik ska vara av god kvalitet och anpassad till elevernas behov. Detta innebär att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov. Detta innebär också att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov.

Samtidigt är det viktigt att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov. Detta innebär att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov.

8.2. Utvärdering av undervisningen i fysik

Enligt denna rapport ska man utvärdera undervisningen i fysik. Detta innebär att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov. Detta innebär också att man ska se till att undervisningen är av god kvalitet och att den är anpassad till elevernas behov.



Lärare i högskolan har ofta framfört kritik mot att utbildningsreformer initieras av politiskt valda beslutsfattare, utformas av utbildningsadministratörer och förväntas bli genomförda av lärare och studenter. I linje med utredningens sätt att arbeta öppet beslöt vi tidigt att låta lärarna komma till tals. Detta har skett i debatter, seminarier, stående datorkonferenser m m.

Efterhand kom vi fram till att även en skriftlig enkät skulle vara av värde. Vi ville veta något om lärarnas arbetserfarenhet vid högskolan, deras syn på sin arbetssituation, på grundutbildningen, på studenterna och på utvecklingsmöjligheterna.

### 8.1 Enkäten

Enkätundersökningen genomfördes på utredningens uppdrag av SCB våren 1991. Den bestod av 38 frågor, varav sju var "öppna" dvs man svarade med fri text. Också till flera av de bundna fanns möjlighet att göra kommentarer. Urvalet gjordes med hjälp av SCB:s register över statlig högskolepersonal och omfattade alla grupper av undervisande personal vid samtliga statliga högskolor.

Bruttopopulationen var ca 18 600 personer. Ett stratifierat, slumpmässigt urval av 2 000 personer gjordes. Stratifieringen omfattade typ av högskola samt könsfördelning. Vidare gjordes ett urval om 500 lärare vid de kommunala högskolorna från Landstingsförbundets register över ca 1 500 lärare. Svarsfrekvensen i båda grupperna var hög. Bortfallet var ca 20 % bland lärarna i den statliga och ca 16 % i den kommunala högskolan. Svaren vittnar om en stark vilja att komma till tals och ett stort engagemang för frågor rörande högskolans grundutbildning.

Materialet har efter kodning och avidentifiering vid SCB överlämnats till utredningen. Det har sedan bearbetats i samarbete med UHÄ. Resultaten har publicerats i rapporten *Högskolans lärare kommer till tals*, (UHÄ-rapport 1991:22), varför vi här endast gör ett kort sammandrag.

### 8.2 Antalet lärare och förändringar i tjänstestrukturen

Enligt SCB:s statistik och den urvalsram vi använde från september 1990 fanns följande antal lärare fördelat på olika tjänstekategorier:

Tjänstekategori	Antal
Professor	1 943
Forskarassistent	908
Högskolelektor	4 173
Högskoleadjunkt	4 589
Särskild forskningstjänst (forskare, forskningsassistent)	3 351
Forskarutbildningstjänst	3 670
Lärare i kommunal tjänst	1 585

Inom den statliga högskolan har det totala antalet lärare ökat med i genomsnitt 1 % per år under 80-talet. Att följa utvecklingen av de olika grupperna är svårt eftersom en hel del förändringar varit omvandlingar mellan tjänstekategorier. Så t ex blev samtliga institutionsstudievägledare, som tidigare tillhörde den teknisk-administrativa kategorien i samband med LÄTU-reformens ikraftträdande den 1 juli 1986 överförda till gruppen adjunkter. Flera särskilda forskningstjänster har omvandlats till högskolelektorat etc.

Inom den kommunala högskolan har ökningen framför allt legat på de särskilda FoU-lärartjänsterna.

Andelen lärare med deltidstjänstgöring är ganska hög - högst vid högskolor med fasta forskningsresurser. Genomgående har kvinnorna mer deltidstjänster än männen, men ojämlikheten mellan könen i detta avseende är mindre inom högskolan än i den offentliga sektorn som helhet.

### 8.3 Ålders- och könsfördelning

Inom högskolans lärarkår är åldersfördelningen ogynnsam. Inom några ämnesområden är medelåldern för innehavare av de högsta tjänsterna så hög att rekryteringsproblem snart uppstår, i andra är förhållandet det omvända. Det råder alltså inte balans mellan antalet rekryteringstjänster och de fasta tjänsterna på högre nivå.

Även könsfördelningen är ojämn och hierarkisk. Könsutjämningen är en mycket långsam process. I rapporten görs ett räkneexempel beträffande utvecklingen fram till år 2000 för högskolelektoraten. Ca 10 % av högskolans lärarkår uppnår 65 års ålder under 1990-talet. Om de lediga lektoraten tillsätts i proportion till fördelningen i rekryteringsbasen ökar andelen kvinnor från 18 % till 22 %. Om man tänker sig en kvotering med tillsättning av en kvinna på varannan tjänst ökar andelen från 18 % till 25 % kvinnor. En ökning av antalet lektorstjänster samt en förändring i rekryteringsbasen är åtgärder som skulle påskynda utjämningen.

Rörligheten bland högskolans lärare är låg. Med rörlighet avses två olika typer: rörlighet mellan tjänstegrupper samt den geografiska rörligheten. Den förra var enligt SCB:s statistik (1988-1990) 9 %. Oftast handlar det om byten inom den egna institutionen.

Den geografiska rörligheten såväl inom landet som internationellt, är också låg med undantag för professorer. I enkäten uppger 57 % av professorerna att de tidigare arbetat minst 3 månader vid annan högskola i Sverige än där de i dag har sin tjänst och 66 % att de arbetat minst 3 månader vid utländskt universitet. För högskolelektorerna är motsvarande siffror 36 % resp 26 %, och för adjunkterna 17 % resp 6 %. Om internationalisering av högskolans grundutbildning skall kunna förverkligas borde de tjänstekategorier, som har huvudansvaret beredas flera tillfällen till tjänstgöring utomlands.

## 8.5 Lön och arbetstrygghet

Vi ställde frågan "Vad är det sämsta med att vara anställd vid högskolan?" Den helt dominerande missnöjesfaktorn inom hela högskoleområdet är lönen. Det gäller alla personalkategorier och alla typer av högskolor. Det används ibland ganska hårda uttryck om den dåliga lönen; otillfredsställelsen är frapperande.

En annan fråga som intar en dominerande plats vid universitet och fackhögskolor är bristen på anställningstrygghet. Även här uttrycker lärarna sitt missnöje vältaligt.

## 8.6 Arbetstiden

Den genomsnittliga faktiska arbetstiden inom tjänsten är enligt enkäten 40 timmar per vecka för både män och kvinnor inom statliga såväl som kommunala högskolor. Spridningen är emellertid stor och många uppger att de arbetar 50 timmar eller mer per vecka. Detta gäller i synnerhet professorerna. Dessutom har många uppgett att de har ganska omfattande arbetsuppgifter utanför tjänsten t ex i form av uppdrag som konsult och sakkunnig. En hel del av detta får anses följa med en akademisk tjänst, annat görs av mer personligt intresse.

Lärarkåren tycks acceptera en stor arbetsbörda om denna kopplas till en rimlig frihet att själv bestämma arbetsinsatsernas förläggning i tiden. De som är mest negativa till sin totala arbetsbörda är lärarna vid de kommunala högskolorna. De menar sig också ha ett slags närvaroplikt på kontorstid som de vill befrias från.

Lärarna ombads uppskatta fördelningen av arbetet under ett "normalt" läsår på de olika arbetsuppgifter som ingår i en lärartjänst vid högskolan. De ombads också ange hur de skulle vilja ha det om de erbjöds ändra sin arbetsituation. Bland svaren finns många intressanta synpunkter, men här redovisas endast generella drag.

Lärarna vill i stort sett bibehålla eller öka direktkontakten med studenterna i grundutbildningen. Man vill öka andelen eget forskningsarbete och egen kompetensutveckling. Den största skillnaden mellan nuvarande och önskade arbetsuppgifter ligger i att adjunkterna, speciellt vid de mindre och medelstora samt de kommunala högskolorna, vill öka sitt engagemang i - forskarutbildning och egen forskning. Det man vill minska är administrativt arbete. Utöver annan avvägning i arbetsinnehållet framhålls ofta att ledning och organisation måste förbättras. Man syftar på ledning på flera nivåer. Vidare eftersträvas minskad byråkrati och klarare mål för verksamheten.

Ett ofta återkommande önskemål är också mer tid till samverkan både inom institutionen och utanför densamma, nationellt såväl som internationellt.

I stort sett trivs lärarna utmärkt med sitt arbete. De tycker sig få en hög grad av uppskattning från studenterna och delvis även från kollegor, medan uppskattningen från institutionsledningen är svagare och från högskolans ledning mycket liten. Det man själv uppskattar allra mest är friheten och självständigheten i arbetet samt möjligheterna till ständig personlig utveckling.

## 8.8 Grundutbildningens status och förnyelse

Lärarna ombads bedöma grundutbildningens "status" i förhållande till forskningen. Svaren visar att den är ganska medelmåttig eller låg. Minst negativa är lärarna på lärarutbildningarna och de kommunala högskolorna, där traditionen är annorlunda och konkurrensen med forskningen självklart inte har samma tyngd. Vid universitet och fackhögskolor bedömer man också intresset för forskning som mycket högt inom den egna institutionen medan lärarna vid de mindre och medelstora högskolorna samt de kommunala bedömer intresset för grundutbildningen högre än forskningen.

Möjligheterna att förnya utbildningen är enligt lärarnas bedömning måttligt stora. Möjligen reflekterar detta en sund realism eftersom de största hindren för förnyelse totalt sett bedöms vara brist på pengar och utrustning samt brist på tid hos lärarna, medan man bedömer att studenterna är ganska positiva till föränd-

ringar. De kommunala högskolelärarna anger också att organisationens oklara ansvarsförhållanden är ett hinder för förnyelse.

SOU 1992: 1  
Kapitel 8

Lärarna har gett tydliga och engagerade svar på frågan om åtgärder för att höja grundutbildningens status. Svaren kan grovt grupperas så här:

- högre lön
- större vikt vid pedagogiska meriter
- koppla samman grundutbildning och forskning
- längre utbildningar och högre kunskapskrav (vårdhögskolorna)
- mer uppmärksamhet åt grundutbildningen
- erkännande att lärararbetet kräver ett yrkeskunnande.

Lärarna har också ombetts föreslå de viktigaste åtgärderna för att höja kvaliteten i grundutbildning. Bland de som nämns ofta är

- högre eller annorlunda krav vid antagningen av studenterna
- längre utbildning (framför allt vid vårdhögskolorna)
- resursförstärkningar för utveckling, resor och konferenser samt för normal drift (material, lokaler, datorer, bibliotek)
- andra undervisningsformer med mer inflytande och aktivitet från studenternas sida
- utbildningen upplagd som självstudier med lärarna som handledare, "tutorials"
- utbildning inriktad på problem och förståelse i stället för faktainläring
- ändrad examination till former som tar upp helhet och sammanhang
- ökad internationalisering med alla de olika medel som finns (utbyte, litteratur på främmande språk, m m)
- egen utveckling för lärarna genom ökad andel forskning i tjänsten samt möjlighet till kompetensutveckling.

## 8.9 Lärarnas syn på studenterna

Lärarna har en positiv syn på studenterna. Studentkontakten upplevs av många som "det bästa" med att vara anställd vid högskolan. Det är intressant att bland faktorerna "det sämsta" nämns inte ordet student av en enda lärare.

Lärarna upplever att studenterna är ambitiösa och trivs med att studera. Däremot är det vanligt att de finner studenternas förkunskaper bristfälliga. Denna kritik är särskilt uttalad inom de humanistiska ämnesområdena och vid de kommunala högskolorna, områden som samtidigt bedömer studenterna som ambitiösa.

I svaren framträder påtagliga skillnader mellan manliga och kvinnliga studenters aktivitet i undervisningen. Lärarna beskriver sålunda de kvinnliga studenterna med ord som "ambitiösa", "noggranna", "flitiga", "får ofta bra resultat på skriftliga prov", "tysta" - medan de manliga studenterna beskrivs som personer som

"tar för sig", "syns och hörs", "drar igång diskussioner", "ifrågasätter" (utan att alltid ha så stort kunskapsunderlag).

SOU 1992: 1  
Kapitel 8

Det är vanligt att man utnyttjar studenternas erfarenheter för att utveckla undervisningen i form av samtal eller systematiska kursvärderingar.

## 8.10 Lärarnas kompetensutveckling

Lärare inom högskolan förväntas själva ta ansvar för sin utveckling, speciellt inom det egna ämnesområdet. I idealbilden av arbetstidsfördelning önskar de mer tid till egen utveckling från ca 2 timmar per vecka till 4 timmar. För lärarkåren som helhet gäller att man vill öka sin vetenskapliga skicklighet, men det finns också kraftiga önskemål om kompetensutveckling vad gäller den pedagogiska kunskapen och skickligheten.

Andra önskemål är bättre kompetens i främmande språk och datoranvändning, medan intresset för ledning, ekonomi och administration är svagt. Man är heller inte särskilt intresserad av att åta sig ett prefekt- eller studierektorsuppdrag. Ungefär hälften svarar "högst ogärna" på denna fråga.

## 8.11 Utredningens åtgärdsförslag

Lärarna fick ta ställning till ett antal förslag och överväganden från utredningen kring åtgärder för att säkra eller höja kvaliteten i grundutbildningen. Dessa förslag formulerades ytterst kortfattat på en rad, varför det finns många möjligheter till tolkningar beroende på den enskildes referensram. Vidare finns variationer i svaren mellan olika slag av högskolor och mellan olika lärarkategorier. Dessa finns redovisade i rapporten. Här refereras enbart det sammantagna resultatet.

Det påstående lärarna mest helhjärtat ansluter sig till är att studier vid högskolan bör ge studenterna färdighet i att själva söka ny kunskap. De instämmer också till fullo i att studierna i princip skall vara självstudier med undervisningen som stöd och vägledning och att alla studier som omfattar tre år på heltid bör innehålla ett självständigt arbete om minst en halv termin. Däremot är lärarna avvaktande till att proven bör omfatta större avsnitt än vad som nu är praxis. Förslaget om externa examinators möter också en viss tveksamhet.

Beträffande den egna arbetssituationen instämmer lärarna i att alla bör ha både forskning och undervisning i sin tjänst och att alla på sikt bör få möjlighet att avlägga doktorsexamen. Att pedagogiska meriter beaktas vid tillsättning av tjänst tillstyrkes av lärarna liksom att man inför en klart definierad pedagogisk behörighetsnivå. Däremot finns mycket delade meningar beträffande försla-

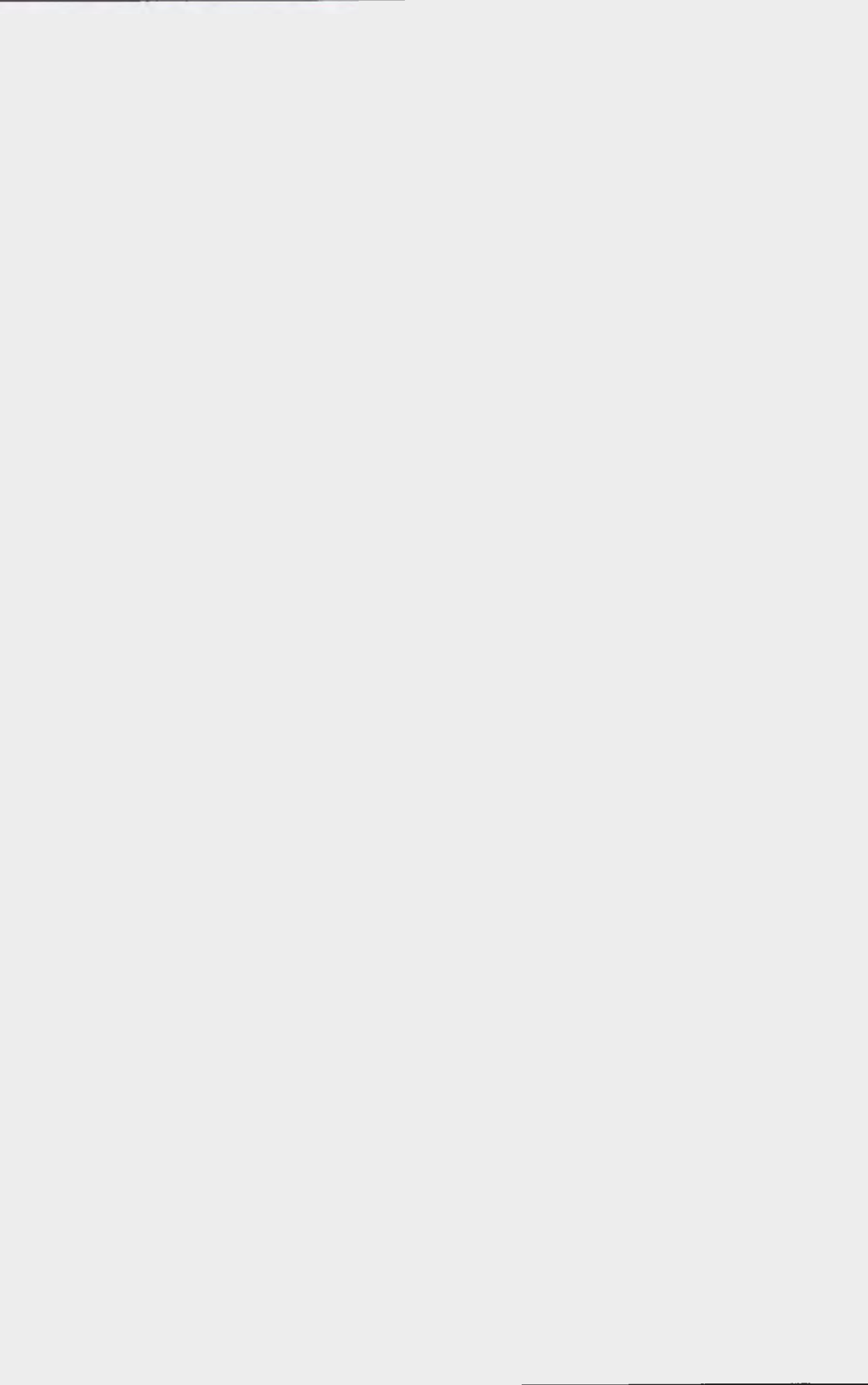
get att prefekten på institutionen skall vara skyldig att utfärda ett omdöme den enskilde lärarens pedagogiska skicklighet. Samtidigt är flertalet lärare positiva till obligatorisk pedagogisk utbildning.

Förslagen om kursvärderingar som ett naturligt inslag i varje kurs samt en utvärdering av institutionens totala verksamhet med vissa årsintervall bemöts också positivt.

SOU 1992: 1  
*Kapitel 8*

## 8.12 Slutsatser

Den bild som i vår enkätundersökning framträder av lärarkåren i den svenska högskolan är att lärarna trivs bra, är engagerade i sina arbetsuppgifter, ser positivt på studenterna och arbetar hårt trots att de är missnöjda med de materiella villkoren. De skattar friheten, självständigheten och utvecklingsmöjligheterna högt. De är intresserade av fortsatt utveckling och har en mängd förslag till förbättringar. De har en beredskap att medverka till att bevara eller höja kvaliteten i grundutbildningen.



### III UNDERVISNING OCH EXAMINATION

THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
LIBRARY

## 9 Undervisning och inläring – forskning och utvecklingsarbete

SOU 1992: 1  
Kapitel 9

All undervisning och inläring påverkas till innehåll och verksamhetsformer av sitt sammanhang. Vi talar i Sverige om "den högre utbildningen" som om det vore en likartad sammanhållen företeelse. I stället utmärks den av mångfald, olikheter och variation vid våra 70 högskolor. I det norska Studiekvalitetsutvalgets betänkan- de (Handal, 1990) heter det:

"Utvalget ser på utdanning og undervisning som typiske kulturfenomener. I dette ligger at slik virksomhet i høy grad er historisk, sosialt og samfunnsmessig preget. Den utdanning et samfunn tillrettelegger, og den undervisning som foregår innen utdanningssystemet, varierer over tid og sted og henger sammen med sentrale trekk ved samfunnets økonomi, organisasjon og kultur. Undervisning vil f eks være sterkt preget av hvilket syn på kunnskap som er rådende i kulturen, synet på læring, menneskesyn og syn på rettigheter til goder som utdanning og de følgegoder som henger sammen med dette."

Vi ansluter oss till denna syn på utbildning och undervisning som kulturfenomen. Som Studiekvalitetsutvalget understryker är det därför inte möjligt att ge svar på hur ett undervisningssystem bör vara eller hur man bör bedriva undervisningen utan att ta hänsyn till sådana kulturella drag. Svaret på frågan "hur skall jag undervisa" blir därför vanligen "det beror på".

Utbildningen präglas t ex av om ämnesområdet har en lång akademisk tradition eller har växt fram på senare tid. Den präglas av om den är inriktad på ett visst yrkesområde, eller om den främst syftar till personlig utveckling och allmän bildning. Utbildningen påverkas också av om den har sina rötter i forskning och teoribildning eller i en praktisk tillämpning av olika slag. Den färgas av om det är en mans- eller kvinnodominerad verksamhet.

I detta kapitel ger vi först en översiktlig beskrivning av delar av den *pedagogiska forskning* som haft inflytande över det pedagogiska utvecklingsarbetet de senaste decennierna, och som därmed bör influera planering, genomförande och utvärdering av utbildningen.

I följande kapitel redogör vi för den kartläggning av *undervisningstäiheten*, dvs antalet undervisningstimmar som erbjuds studenten, som utredningen gjort över samtliga utbildningar vid alla högskolor. Vidare för vi en diskussion kring avvägningen mellan olika *undervisningsformer* samt olika lärarkategoriernas medverkan i undervisningen inom grundutbildningen.

Vi redogör i ett särskilt kapitel för erfarenheter av utbildning som bygger på principen om *problembaserad inläring*. Slutligen behandlas den till för all undervisning och i synnerhet för inläringen så avgörande frågan om *examinationens* roll och utformning.

## 9.1 Inlärningsforskningen under 60- och början av 70-talet

Framställningen här bygger på Noel Entwistles sammanställning i *Hur vi lär* (Marton m fl 1986). Den psykologiska forskningen på 60-talet intresserade sig för *minne och inläring*. Man ansåg sig kunna visa att kunskap byggs upp genom att bit läggs till bit, genom att studenten får ta små på varandra följande steg och genom att förstärkning ges omedelbart i form av straff eller belöning. Tänkesättet ledde till en undervisningsteknologi som såg optimistiskt på möjligheterna att genom fastställda och välpreciserade mål och förproducerat material åstadkomma önskade resultat. Trots att modern inlärningsforskning visat att helt andra faktorer är än viktigare, lever det här och var kvar föreställningar från denna forskning.

Andra studier rörde egenskaper hos den studerande såsom *intelligens och motivation* för att förklara skillnader i hastighet och effektivitet vid inläring. Man utarbetade intelligenstest och trodde på deras allmänna giltighet då det gällde att ställa prognoser om möjligheten att tillgodogöra sig en utbildning.

På 70-talet började forskningen intressera sig för hur det mänskliga minnet behandlar, kodar och lagrar information - hur individen bygger s k *kognitiva strukturer*. Inläring blir då en fråga om att konstruera mening, och det underströks hur viktig skillnaden mellan utantilläring och *meningsfull inläring* är.

Senare lades tonvikten vid *inläring som personlig utveckling*. Carl Rogers menade att "betydelsefull inläring är möjlig endast när individen har tilltro till sin inlärningsförmåga och känner att inläringen kommer att bli personligt lösnande och betydelsefull". Rogers bok *Freedom to learn* (Rogers, 1969) i vilken han pläderar för att individens nyfikenhet, ifrågasättande och utforskande skall styra hela undervisnings- och inlärningsförloppet påverkade starkt debatten under hela 70-talet.

Den pedagogiska forskningen ägnade också stort intresse åt frågor om *urval och prediktion*. Man studerade variabler som betyg, testresultat, läraromdömen, motivation, studievanor etc. Entwistle menar att denna forskning haft relativt litet inflytande på universitetsutbildningen eftersom den var alltför ensidigt inriktad på förklaringar utifrån egenskaper hos studenterna. Den "tog inte särskilt stor hänsyn till processen eller till det komplexa sociala sammanhang där inläring äger rum".

Den inlärnin

De båda böckerna *Inlärnin* och *omvärlds* (1977) samt *Hur vi lär* (1984, i svensk version 1986) beskriver den forskning Marton och hans svenska och engelska kolleger bedrivit. De har blivit grundläggande läroböcker i de pedagogiska kurserna för högskolans lärare.

Dessa forskare angriper den kvantitativa uppfattningen om inlärnin - att ökad kunskap är att kunna mer om något, att öka mängden - och definierar i stället inlärnin i kvalitativa termer. De menar att "inlärnin skall kunna ses som en förändring mellan kvalitativt skilda uppfattningar av samma fenomen eller mellan kvalitativt skilda sätt att genomföra samma uppgift". "Att lära sig är att sträva mot meningsfullhet och att ha lärt sig något är att ha begripit meningen med det." Den kvalitativa forskningen lägger inte tonvikten vid "hur mycket som lärs" utan lägger vikt vid "vad som lärs".

Genom studier av studenternas uppfattningar före respektive efter att inlärnin ägt rum fann man t ex skillnad i resultat av inlärnin (utfall) på olika nivåer. En kategori svar visade endast att studenterna kunde ge de rätta orden (omnämmande), en annan kategori innehöll beskrivningar av vad som sagts av författarna (deskriptivt) och en tredje kategori innebar att studenten använde argument som styrkte de slutsatser författaren dragit (slutsatsinriktat). Ofta visade sig utfallet av undervisning vara ganska nedslående. Studenterna kunde benämna saker och ting men hade inte ändrat uppfattning i kvalitativt avseende.

Särskilt viktigt har Marton-gruppens distinktion mellan ytinlärnin och djupinlärnin varit. Genom sina studier kunde Marton m fl visa att olika studenter angrep inlärnin

Dessa forskare hävdar vidare att skillnader mellan individer mindre beror på sådana faktorer som man tidigare hänvisat till (begåvning, allmänna förkunskaper etc). I stället ligger skillnaden i själva uppfattningen av inlärnin. De som har ett ytinriktat inlärninssätt ser inlärnin "som ett skeende genom vilket ett antal kunskapsbitar förs över från lärobokens sidor till minnet". Den djupinriktade studenten å andra sidan "ser sig själv som den som

med bokens hjälp skapar kunskap, man söker aktivt få reda på något, bättre förstå en företeelse eller en tanke".

SOU 1992: 1  
Kapitel 9

De praktiska konsekvenserna av dessa resonemang är ganska genomgripande. Studenten måste göras medveten om sin egen föreställning om såväl grundläggande begrepp inom det område han skall studera som sin uppfattning om vad inläringen går ut på. Läraren måste skaffa sig redskap och arbetsformer för att komma underfund med studentens sätt att tänka redan i starten av utbildningen. Detta kräver arbetsformer som ger möjlighet till ett aktivt tankeutbyte mellan lärare och studenter.

Inom en del utbildningsområden kan detta kräva resurser för högre undervisningsintensitet än vad som finns idag. Läraren måste också vara uppmärksam på att hans sätt att presentera stoffet, utforma arbetsuppgifter och framför allt examinationen inte uppmanar studenterna till ytinläring. De nämnda forskarna pekar på att det finns stora risker för att utbildningssystemet uppmanar till ytinläring.

### 9.3 Skillnad mellan intention och handlingssätt

Det finns en del studier som inriktat sig på skillnaden mellan intention och handlingssätt. Entwistle och Percys intervjuer med högskolelärare, refererat i *Hur vi lär* (Marton, 1986) visade "en djup motsägelse mellan lärarnas intention och de studerandes uppnådda resultat". Det tycktes som om lärarna uppmanade till kritiskt tänkande i sin undervisning, medan de examinerade efter konformitet i idéer och detaljerade faktakunskaper.

Samma påstående görs i det norska betänkandet *Studiekvalitet* (Handal m fl 1990), där man bl a konkluderar:

"Det er derfor ikke urimelig at man kan få alminnelig aksept på gode tanker om hvordan universitets- og høyskoleundervisning bør være, samtidig som en møter motstand mot konkrete tiltak som tar sikte på at den skal bli slik".

Det är uppenbarligen väsentligt att lärare görs uppmärksamma på att de kan råka ge studenterna motstridiga budskap om hur undervisning och inläring bör tillgå. Ett utökat kollegialt samarbete, seriösa kursvärderingar tillsammans med studenterna och en granskning av examinationen är exempel på åtgärder som kan bidra till förbättringar på denna viktiga punkt.

### 9.4 Ramfaktorer

Det är emellertid viktigt att understryka att utformningen av undervisning och studier i hög grad betingas av de "ramar", som bestämmer handlingsutrymmet för lärare och studenter.

Redan 1967 presenterade Urban Dahllöf sin viktiga ramfaktormodell (Dahllöf, 1967) i vilken han visar att hur utbildningen ser ut hänger samman med en rad förutsättningar som kan manipuleras. En senare version av denna modell med tillämpning på högre utbildning har nyligen publicerats (Dahllöf m fl, 1991). Han pekar på betydelsen av t ex de politiska målen och de styrfaktorer som utbildningsplaner och regelsystem utgör. Urvalet av studenter, deras förkunskaper och erfarenheter samt hur heterogen en studentgrupp är tillhör också ramarna, liksom lärarnas kompetens. Resurser i form av ekonomiska medel, lokaler, utrustning, litteratur och inte minst tid inverkar självfallet på undervisnings- och inlärningsprocessen. Även det institutionella klimatet – andan – nämns under senare år bland ramfaktorerna.

En förändring i någon av ramarna kan påverka hela systemet, t ex kan man utarbeta ett system med tanke på en viss typ av studenter. Om rekryteringen sedan ändras antingen genom nya bestämmelser för antagningen eller annorlunda preferenser i studentpopulationen påverkar det förutsättningarna för undervisningen.

Kanske ligger en förklaring till bristande kongruens mellan lärarnas intentioner och deras handlingssätt i att ramfaktorerna inte alltid stämmer med de ambitioner lärare och studenter har. Man har helt enkelt inte gjort tillräckligt klart för sig begränsningarna i handlingsutrymme.

Vid en utvärdering av utbildning, påpekar Dahllöf, kan man inte se enbart till resultat. För att finna förklaringar måste man analysera hela samspelet med resurser, ramar, process och resultat.

Utredningen instämmer i Dahllöfs slutsatser (i Gustafsson och Marton, 1986):

"För det första måste man förstå – och handla i enlighet med – hur utbildning samspelar med andra samhällsområden. För det andra måste man också förstå hur sambanden ser ut inom utbildningsområdet mellan de övergripande nivåerna i samband med reformbeslut och läroplaner, å den ena sidan, och realiteterna på klassrumsgolvet, å den andra."

## 9.5 Didaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete

Comenius, en av huvudgestalterna i den västerländska pedagogikens historia, definierade i sin *Didactica Magna* (1638) didaktik som läran om val och behandling av undervisningens innehåll.

Ur uppfattningen att inläring och undervisning har med förståelse av innehållet att göra och att innehållet präglar formen föddes på nytt intresset för de didaktiska frågorna under 1980-talets första hälft.

Ference Marton i Göteborg bär en stor del av förtjänsten också för detta. Han är redaktör för ett stort arbete *Fackdidaktik* som kom 1986 (Marton, 1986). Inom UHÄ:s program för Uppföljning och polycystudier bedrevs under flera år ett utvecklingsprojekt med inriktning mot didaktik. Inom detta har t ex publicerats skrifter som *Didaktik i högskolan*, exempel från biologi, historia och omvårdnad (Dahlgren och Säljö, 1985) och *Didaktik i grundskollärarutbildningen* (Kroksmark, 1989). Flera fackdidaktiska avhandlingar har kommit fram under 80-talet. Åter till didaktiken! skrev K-A Nilsson i en PU-rapport (Nilsson, 1986), som var upptakten till ett mångårigt utvecklingsprojekt vid Lunds universitet, etc.

Marton skiljer mellan allmändidaktik och fackdidaktik (Gustafsson Marton, 1986). Allmändidaktiken har en *läroplansteoretisk* komponent, dvs den svarar mot frågor om val av undervisningsinnehåll och en *undervisningsmetodisk* komponent, som svarar mot frågor om behandling av undervisningsinnehållet. (Ofta beskrivs det som didaktikens vad- respektive hur-frågor.) Fackdidaktik anknyter till innehållsligt avgränsade områden. I debatten har representanter för den fackdidaktiska forskningen lyft fram ofullständigheten i generella pedagogiska eller metodiska ansatser och i stället betonat att endast studier, som görs med utgångspunkt från innehållet i undervisningen och inläringen, för vår kunskap framåt.

Utredningen finner dessa ansatser intressanta och vill också peka på att merparten av det forsknings- och utvecklingsarbete, som gjorts har krävt ett samarbete mellan lärare och pedagogiska forskare. Lärare inom skilda discipliner och ämnesområden bidrar med vad Handal kallar lärarens "praktiska teori" grundad i innehållet och erfarenheter (Handal och Lauvås, 1982). De pedagogiska forskarna bidrar med teori- och metodkunskap rörande undervisning och inläring.

Utredningen vill rekommendera fortsatt stöd åt sådana gemensamma projekt där pedagoger och lärare vid ämnesinstitutioner tillsammans angriper ämnesdidaktiska problem. Skall resultaten skall bli användbara måste de upplevas som relevanta av lärarna vid institutionerna.

## 9.6 Slutsatser och förslag

Utredningen anser att

- Undervisning och examination bör planeras och genomföras med utgångspunkt i det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbete som ägt rum de senaste decennierna.
- Varje lärare bör beredas möjlighet att ta del av dessa FoU-resultat inom ramen för sitt individuella utvecklingsprogram.

- Som ett led i lärarnas kompetensutveckling bör fackdidaktiskt projektarbete uppmuntras.
- Högskolorna bör avdela ekonomiska och personella resurser för pedagogiskt-didaktiskt utvecklingsarbete.

SOU 1992: 1

*Kapitel 9*



Till idealbilden av högskolan hör att det är studentens självständiga kunskapssökande som står i centrum. Lärarinsatserna skall väsentligen utgöra ett stöd för självstudier.

Idealet förverkligas långtifrån alltid. Både inom etablerade akademiska utbildningar och i de utbildningar som infogats i högskolan på senare tid förekommer undervisningsformer och kursuppläggningar där studenterna behandlas som passiva mottagare av lärarförmedlad kunskap. Men det pågår också på många håll ett aktivt utvecklingsarbete som bryter med gamla traditioner i detta avseende. En sådan tendens, som på senare år väckt stort intresse, innebär att studierna organiseras med utgångspunkt i principen om problembaserad inläring. Vi återkommer till detta i det följande.

Vi har inte bedömt det som möjligt att göra en total kartläggning och analys av hur undervisningen faktiskt bedrivs inom alla olika utbildningar på samtliga studieorter i den svenska högskolan i dag. Detta är närmast en uppgift för den ämnesdidaktiska forskningen. Erfarenheterna visar att detta kräver en ingående detaljanalys av undervisningsprocessen som bara kan ske för ett område i sänder.

Vi har därför begränsat oss till en kartläggning av undervisningstätheten (dvs antalet undervisningstimmar som erbjuds studenten) i samtliga utbildningar vid alla högskolor. Denna kartläggning har kompletterats med uppgifter från ett begränsat antal utbildningar om vilka undervisningsformer och gruppstorlekar som förekommer och vilka lärarkategorier som medverkar i undervisningen. Uppgifterna redovisas samlat i en separat rapport. En översiktlig redogörelse för resultaten ges i det följande.

## 10.1 Undervisningstäthet

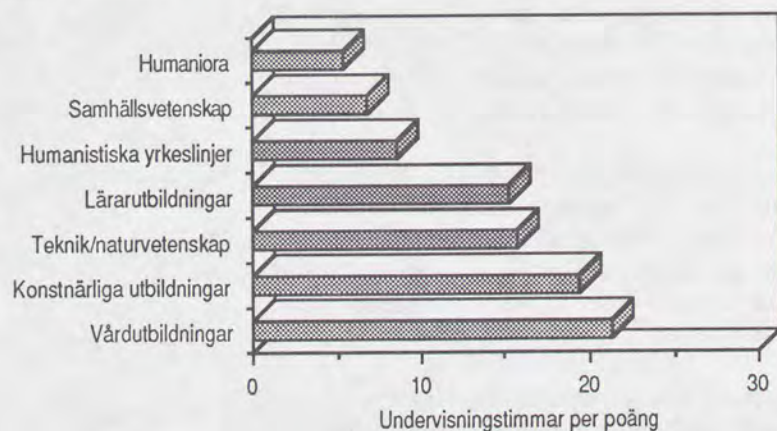
I våra direktiv antyds att det kan finnas omotiverade skillnader i det lärarstöd som studenterna får. Inom vissa utbildningar får studenterna för litet stöd, i andra är undervisningen alltför omfattande, vilket sägs leda till att studierna bedrivs på ett sätt som inte är att betrakta som "högskolemässigt". Även om olika typer av studier från pedagogisk synpunkt kan behöva organiseras på olika sätt, finns det enligt direktiven också historiska orsaker till skillnaderna, som kan ifrågasättas. Högskolan som den ser ut i dag är, påpekas det, resultatet av en administrativ sammanfogning av tre

olika undervisningstraditioner - lärarseminariernas, fackhögskolornas och universitetens.

För att få ett underlag för att bedöma omfattningen av dessa skillnader begärde vi under våren 1990 in uppgifter om undervisningstätheten i samtliga utbildningar på grundutbildningsnivå vid alla högskolor i landet (inkl de landstingskommunala vårdhögskolorna). Med undervisningstäthet menar vi i detta sammanhang antalet schemalagda undervisningstimmar som erbjuds den enskilde studenten, oavsett gruppstorleken. Så gott som alla tillfrågade har besvarat vår enkät (svarsfrekvensen var 93 %).

Resultatet sammanfattas i följande diagram.

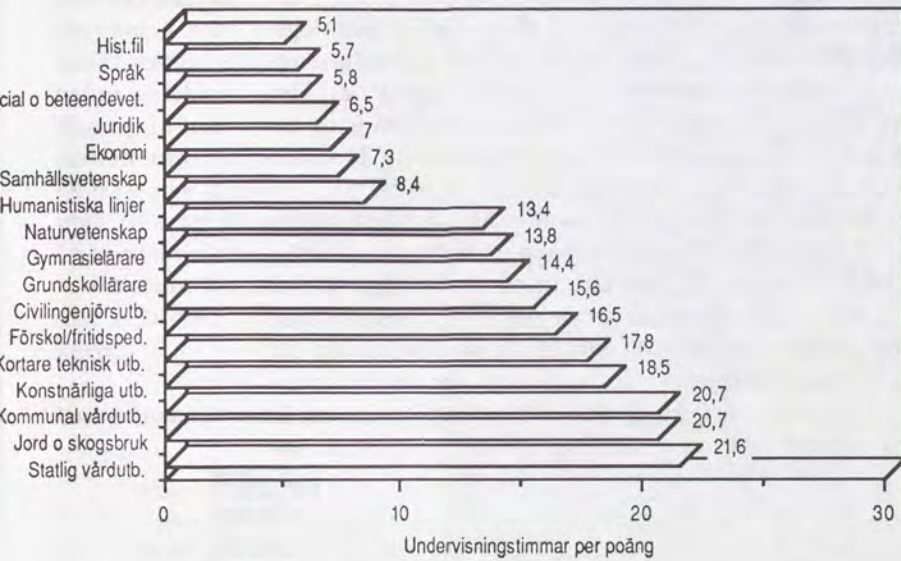
Undervisningstäthet (undervisningstimmar per poäng) inom olika utbildningsområden



För att bli jämförbara har uppgifterna om undervisningsvolym räknats om till undervisningstimmar per poäng. I de fall då schemalagd praktik ingår i utbildningen har poängtalet reducerats i motsvarande omfattning. Däremot har hänsyn inte kunnat tas till undervisningsfria perioder (tentamensperioder m m), vilket torde innebära att undervisningstätheten underskattats i vissa fall (främst för de tekniska utbildningarnas del).

Redan med denna grova indelning framträder ganska stora skillnader i fråga om undervisningstätheten mellan de olika utbildningsområdena. Lärarutbildningar, tekniska/naturvetenskapliga utbildningar och vårdutbildningar har upp till 34 gånger så mycket undervisning som samhällsvetenskaplig eller humanistisk utbildning.

En mer differentierad bild ger följande diagram, där skillnaderna framträder ännu tydligare.



Undervisningstäthet är vårdutbildningarna – såväl den statliga högskolans långa utbildningar (läkare, tandläkare, veterinärer m fl) som de s k medellånga utbildningarna vid de landstingskommunala vårdhögskolorna – som har i genomsnitt ca 20 undervisningstimmar per vecka (poäng). Lika undervisningsintensiva är skogs- och jordbruksutbildningarna (vilka innefattar också kortare teknikerutbildningar), medan de tekniska utbildningarna bildar en grupp med ca 1618 undervisningstimmar per poäng. (Som nyss nämndes har de tekniska utbildningarna ofta flera undervisningsfria perioder varje termin, vilket innebär att antalet undervisningstimmar per vecka under resten av terminen ligger högre än detta genomsnitt.)

Värt att notera är att lärarutbildningarna, som ibland påstås ha en utpräglat "skolmässig" uppläggning av undervisningen, i denna undersökning inte hör till de allra undervisningstäteste utbildningarna. En förklaring kan vara att lärarutbildningarna under ett antal år har varit utsatta för relativt kännbara resursminskningar, som har gjort det nödvändigt att reducera undervisningsvolymen. För gymnasielärarutbildningarna uppges här genomsnittligt ca 13,5 undervisningstimmar per poäng och för grundskollärarutbildningarna ca 14,5 timmar, medan förskolläro- och fritidspedagogutbildningarna är mer undervisningsintensiva (ca 16,5 undervisningstimmar per poäng).

Minst undervisning får studenter i humaniora, samhällsvetenskap och juridik. Bland de sammanhållna utbildningslinjerna inom dessa områden ligger juristutbildningen lägst med ca 6,5 undervisningstimmar per vecka. Genomgående har dock de s k fristående kurserna mindre undervisning än linjeutbildningar inom

motsvarande områden, och allra minst har de fristående kurserna i humanistiska ämnen.

SOU 1992: 1  
Kapitel 10

Skillnaderna i undervisningstäthet mellan de olika utbildningsområdena beror både på skilda traditioner och på olikheter i resurstilldelningen (som i sin tur oftast är historiskt betingade). Undervisningsintensiva utbildningar har genomgående också goda resurser, och de utbildningar som har minst undervisning är samtidigt de som har den lägsta resurstilldelningen per student.

Det är kanske tveksamt om det är möjligt att på något objektivt sätt fastställa den optimala omfattningen av lärarstödet i olika utbildningar. Vi kommer att gå närmare in på dessa frågor när vi i ett särskilt betänkande behandlar principerna för resurstilldelning till grundutbildningen. Men vi vill redan nu förutskicka att vi anser att den undervisningsvolym som i dag erbjuds studenterna i humaniora, juridik och flera samhällsvetenskapliga ämnen är mindre än vad vi anser vara en rimlig basnivå för akademisk undervisning.

## 10.2 Undervisningens organisation

### • *Undervisningsformer*

I våra direktiv framhölls att avvägningen mellan olika undervisningsformer – föreläsningar, seminarier, gruppövningar, laborationer m m – var "av särskilt intresse" i den kartläggning av undervisningspraxis i högskolan som förväntades av oss. Vi har därför begärt in kompletterande uppgifter om bl a vilka undervisningsformer som förekommer i högskolan. Denna del av vår enkät omfattade dock enbart ett begränsat antal utbildningar från varje område.

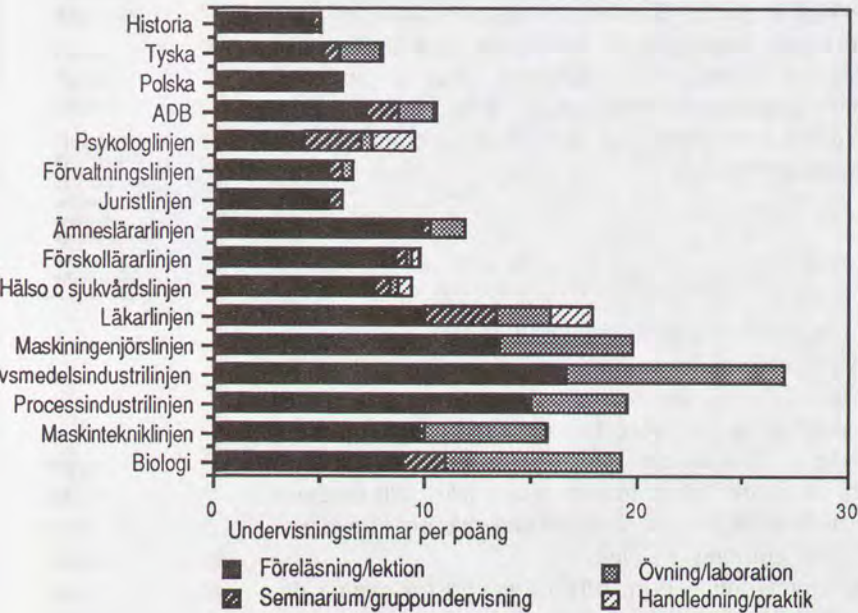
Några allmänt gångbara definitioner av de olika undervisningsformerna finns emellertid inte numera. I dag förekommer en rik flora av olika benämningar på undervisningen; i vår enkät redovisades ca 150 olika undervisningsformer. Vid bearbetningen har vi sammanfört dem i tio grupper (föreläsningar, lektioner, seminarier, gruppundervisning, laborationer, övningar, handledning, examination, praktik samt övrigt). Dessa tio har vi sedan grupperat på följande sätt i fyra kategorier, längs en skala från övervägande läraraktiva till övervägande studentaktiva arbetsformer:

<i>Stor lärarakтивitet</i>		<i>Stor studentaktivitet</i>	
<i>Kategori 1</i>	<i>Kategori 2</i>	<i>Kategori 3</i>	<i>Kategori 4</i>
<i>Föreläsningar</i> <i>Lektioner</i>	<i>Seminarier</i> <i>Gruppundervisning</i>	<i>Övningar</i> <i>Laborationer</i>	<i>Praktik</i> <i>Handledning</i>

Klassifikationen är inte helt självklar: likartade undervisningsformer kan ha olika beteckningar i olika utbildningar – den undervisning som kallas seminarium i en utbildning skulle kanske kallas lektion eller föreläsning i en annan. Det är naturligtvis inte heller självklart att studenten alltid är mer passiv under en föreläsning än under t ex ett seminarium, och det är inte givet att studenten automatiskt har ett mer aktivt förhållningssätt ju mindre läraren styr undervisningen. I allmänhet torde man dock kunna utgå från att lärarakтивitet dominerar föreläsningen i högre grad än seminarieövningen eller laborationen.

Följande diagram visar fördelningen av dessa undervisningsformer i de olika utbildningar som ingick i den kompletterande enkäten.

### Undervisningsformer i olika utbildningar



Det bör påpekas att de aktiviteter som ingår i kategori 4 endast redovisas i diagrammet i den mån de avser schemalagd, lärarledd undervisning. Det innebär att praktiktjänstgöring inte ingår i timtalet per poäng.

"Lektioner" är den vanligaste undervisningsformen. I humanistiska och samhällsvetenskapliga utbildningar ges en huvuddel av undervisningen i form av lektioner och föreläsningar. I tekniska och naturvetenskapliga utbildningar, men även inom – ADB-ämnet, utgör laborationer en betydande andel av undervisningen. Läkarutbildningen har inslag från alla dessa grupper av undervis-

ningsformer. I psykologutbildningen är handledningen en viktig och tämligen stor komponent.

Andelen seminarieundervisning varierar kraftigt mellan olika utbildningar. Denna undervisningsform förekommer huvudsakligen i de "traditionella" universitetsutbildningarna, men även där i varierande omfattning. Förvånande är kanske att de humanistiska ämnen som ingår i denna redovisning har en ganska liten andel seminarieundervisning, speciellt språkämnen. En del av förklaringen kan vara att - gränsdragningen mellan seminarier, gruppundervisning och övningar inte alltid är självklar.

Flertalet av de redovisade utbildningarna karakteriseras av att föreläsningar och lektioner utgör hälften eller mer av undervisningen. Det gäller bl a humaniora och samhällsvetenskap, där de "läraraktiva" undervisningsformerna utgör en hög andel av undervisningen. De mer studentaktiva undervisningsformerna återfinns främst i senare årskurser eller på högre nivåer i ämnet - en tendens som för övrigt är genomgående i många utbildningar.

En tydligt annorlunda karaktär har den naturvetenskapliga utbildningen, här representerad av biologiämnet. Här är andelen studentaktiva undervisningsformer stor redan från början. Detta gäller också de tekniska utbildningarna, som dock förefaller sakna inslag av seminarieundervisning.

- *Gruppstorlek*

I vår kompletterande enkät begärdes också uppgifter om gruppstorlek för de olika undervisningsmomenten. Gruppstorleken är delvis en funktion av undervisningsformen. Det är t ex vanligt att undervisning som rubriceras som föreläsning sker i en grupp med alla studenter samtidigt närvarande. Men i praktiken kan skillnaden vara stor: "alla studenter" kan innebära allt från 400 studenter på juristlinjen i Stockholm till 2 studenter på en alternativ kurs i civilingenjörsutbildningen i Luleå.

I följande tabell anges den genomsnittliga gruppstorleken i de utbildningar som ingick i enkäten.

Utbildning	Grupp- storlek vt 1991	Und tim/ poäng vt 1991	Und tim/ poäng 1989/90
Biologi	29	20	15 <sup>1</sup>
Maskintekniklinjen	35	16	16
Processindustrilinen	30	20	24 <sup>2</sup>
Livsmedelsindustrilinen	20	28	24 <sup>2</sup>
Maskiningenjörslinjen	29	20	16 <sup>3</sup>
Läkarlinjen	34	18	18
Hälsa- och sjukvårdslinjen	25	18	20
Förskollärlinjen	25	12	16 <sup>4</sup>
Ämneslärlinjen	26	12	11
Juristlinjen	67	6	6
Förvaltningslinjen	30	7	7
Psykologlinjen	16	10	9
ADB-linjen	32	10	10
Polska	9	6	4
Tyska	27	8	7
Historia	34	5	5

1) Laborationshandledning är ej medräknad i uppgiften för 1989/90.  
2) Siffran för 1989/90 avser samtliga utbildningar i gruppen "övrig YTH-utbildning"  
3) Skillnaderna mellan 1989/90 och vt 1991 förklaras av att de senare endast omfattar åk 1. I åk 2 ingår examensarbete vilket gör att den genomsnittliga undervisningsvolymen blir lägre.  
4) Skillnaden mellan 1989/90 och vt 1991 beror på att praktikens omfattning i poäng inte har särredovisats i uppgifterna för vt 1991. Siffran för vt 1991 är alltså ett genomsnitt för hela terminen.

Den genomsnittliga gruppstorleken i de flesta av dessa utbildningar ligger kring 30 studenter. Men bakom dessa genomsnittssiffror kan ligga ganska olika förhållanden. På vissa utbildningar – t ex förskollärlinjen – sker en stor del av undervisningen som klassundervisning i sammanhållna grupper, och skillnaden mellan största och minsta gruppstorlek är relativt liten. I andra fall, som civilingenjörsutbildningen i maskinteknik eller läkarutbildningen, kan spännvidden vara stor mellan olika undervisningsformer och gruppstorlekar.

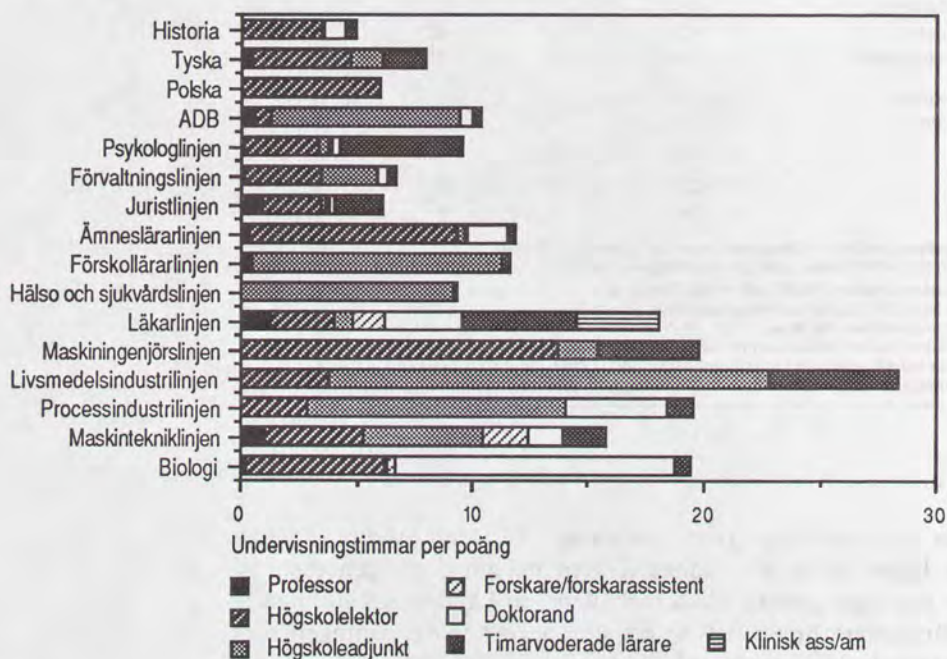
Den största genomsnittliga gruppstorleken har juristutbildningen. Samtidigt är antalet undervisningstimmar per student mycket litet. Det finns emellertid en tydlig skillnad mellan årskurserna i juristlinjen: i de senare årskurserna, med olika alternativa kurser, är gruppstorleken mindre.

De minsta undervisningsgrupperna återfinns i ämnet polska och i psykologutbildningen. I det förra fallet är orsaken helt enkelt att antalet studenter som läser ämnet är litet. För psykologutbildningens del är det främst den relativt stora volymen handled-

### 10.3 Olika lärarkategoriernas medverkan i undervisningen

I vår enkät om undervisningsorganisationen ingick också uppgifter om vilka lärarkategorier som medverkar i undervisningen. En sammanfattning av svaren återges i följande diagram.

Olika lärarkategoriernas medverkan i undervisningen (vt 1991)



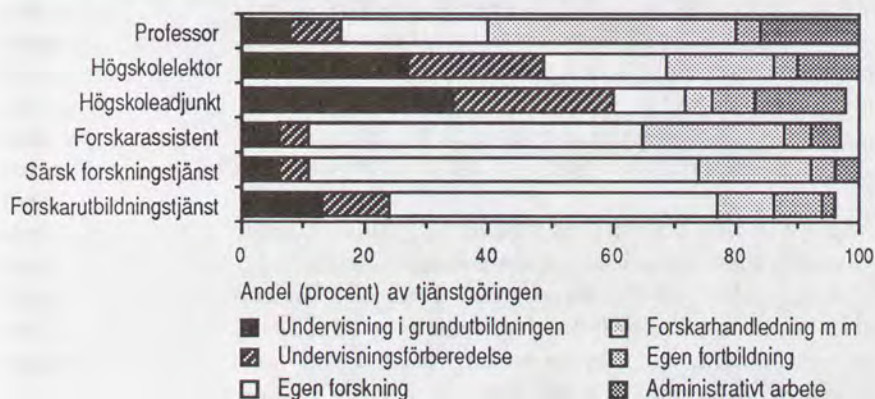
Bilden torde i huvudsak motsvara vad som kunde förväntas. Professorerna svarar i allmänhet för en mycket liten del av den undervisning studenten får. Juristutbildningen, civilingenjörutbildningen och läkarutbildningen har dock ett påtagligt inslag av professorsundervisning (ca 10 % av undervisningen för teknologer och medicinare och - ca 15 % för blivande jurister meddelas av professorer). I övriga utbildningar möter studenterna en professor under mindre än 5 % av undervisningstimmarerna.

Huvuddelen av undervisningen ligger i regel på högscolelektorer och högscoleadjunkter. I förskollärlinjen och sjuksköterskeutbildningen (hälso- och sjukvårdslinjen) meddelas nästan all undervisning av lärare i adjunktskategorin. Dessa utbildningar hör till dem som infogades i högskolan genom högscolele-

formen 1977. Även i ADB-ämnet är andelen adjunksundervisning hög, vilket kan te sig mer förvånande men torde förklaras av svårigheterna att behålla kvalificerade lärare inom detta område vid högskolan. I biologiämnet ligger en stor del av undervisningen (dvs laborationshandledningen) på doktorander/assistenter.

Bilden kan kompletteras med uppgifter från vår lärarenkät om hur lärarnas arbetstid fördelas mellan olika arbetsuppgifter. Professorerna ägnar i genomsnitt ca 16 % av sin tid åt arbetsuppgifter i samband med grundutbildningen, medan ca hälften (49 %) av högskolelektorernas arbetstid och 58 % av - högskoleadjunkternas tid går åt till undervisning m m i grundutbildningen. Uppgifterna för den statliga högskolans del åskådliggörs i följande diagram.

Andel av tjänstgöringen som ägnas åt undervisning i grundutbildningen



## 10.4 Utredningens överväganden

Som vår kartläggning av undervisningstätheten i högskolan visar finns det stora skillnader i fråga om den mängd lärarstöd som erbjuds studenterna i olika utbildningar. Direktiven ställer frågan huruvida dessa skillnader, som ofta är historiskt betingade, fortfarande är befogade. Vi går emellertid inte in på denna fråga här; den kommer att diskuteras närmare i ett separat betänkande.

När det gäller formerna för lärarstödet tror vi inte att det är meningsfullt att söka slå fast några allmängiltiga riktlinjer. Olika utbildningar har av tradition, och måste sannolikt ha, olika undervisningsformer. Och olika kategorier av studenter behöver olika former av lärarstöd. Det framgår också av redogörelsen i det föregående att variationerna i undervisningsformer kan vara betydande mellan olika utbildningar.

Universitetspedagogiska utredningen gjorde i sitt betänkande (UPU, 1970) en analys av undervisningsprocessen med rekommendationer rörande olika undervisningsformer. Bl a ville man införa en ny undervisningsform, som man kallade arbetsgrupper.

Varje arbetsgrupp, som skulle vara en delvis självstyrande arbets-enhet, skulle tilldelas en handledare som följde gruppen genom alla moment i ämnet, alltså ungefär som en motsvarighet till en tutor vid engelska universitet. UPU:s förslag beträffande "arbets-grupper" fick emellertid knappast något märkbart genomslag i praktiken. Möjligen kan man säga att det på senare tid kommit att förverkligats i de utbildningar som bygger på problembaserad inläring, där de s k basgrupperna fungerar ungefär så som UPU:s arbetsgrupper avsågs göra.

Vad vi för vår del i första hand vill framhålla är att lärarinsat-serna, oavsett vilken benämning de har, alltid skall stödja och främja studenternas egen aktivitet. Med denna utgångspunkt an-ser vi det principiellt önskvärt att studenterna i större utsträck-ning än vad som nu ofta sker introduceras i vad vi skulle vilja kalla en "seminarietkultur". Termen "seminarium" står då för alla undervisningsformer där dialogen, det rationella samtalet - mel-lan studenter och lärare och mellan studenterna inbördes - är det väsentliga momentet. Att "öppna det vetenskapliga samtalet för den studerande" är som Stefan Björklund påpekat (Björklund, 1991) en viktig aspekt av begreppet forskningsanknytning - kan-ske den väsentligaste - och det sker bäst i en sådan undervisnings-form.

Ännu en väg att stödja studenternas egen inlärningsaktivitet kan vara att utveckla mer individcentrerade former av lärarstöd i analogi med det engelska universitetssystemets tutorials. Vi tror att större insatser av handledning, individuellt eller i grupp, kom-mer att bli en nödvändighet i den svenska högskolan i takt med den ökande tonvikten på kvalitet och resultat.

Samtidigt bör det dock framhållas att föreläsningen, omsorgs-fullt förberedd och rätt genomförd, är en god metod att presente-ra ett inlärningsstoff. UPU påpekade att det finns en rad tillfällen då katederföreläsningar är motiverade: som introduktion till ett ämne eller ett studieavsnitt, för att förmedla kontakt med fram-stående lärare och forskare vid den egna institutionen eller från andra universitet, för att ge en överblick över ämnet som är mer aktuell än vad handböckerna kan ge, för att hjälpa studenterna att strukturera inlärningsstoffet, och slutligen också som en jämförel-sevis billig form för kunskapsförmedling. Vi instämmer i denna värdering av föreläsningen som undervisningsform.

Redovisningen i det föregående av olika lärarkategoriernas delta-gande i undervisningen stöder den tes vi framfört flera gånger i detta betänkande: Professorernas och andra seniora forskares kompetens och kapacitet kommer i alltför liten omfattning grundutbildningen till godo i dagens svenska högskolesystem. Och även de yngre forskarna borde medverka i grundutbildningen i större omfattning än vad som nu sker. Samtidigt är det tydligt att de lärarkategorier som nu handhar den större delen av undervis-

ningen i grundutbildningen har alltför litet utrymme för egen kompetensutveckling i sin tjänstgöring.

Men även en kraftig ökning av professorernas undervisningsinsats blir i många ämnesområden inte mer än marginellt märkbar för den enskilde studenten, om denna undervisning äger rum i seminarieform eller som gruppundervisning. Skall professorernas undervisningskapacitet komma grundutbildningen till del i rimlig omfattning, måste det sannolikt ofta ske i föreläsningens form.

Lärarnas egna önskemål som de kommer till uttryck i lärarenkäten pekar i samma riktning: högskolelektorer och högskoleadjunkter vill framför allt få mer tid för forskning och egen utveckling, medan professorerna och i ännu högre grad forskarassistenter och forskare skulle vilja ägna mer tid åt direktkontakt med studenterna.

I två olika skrivelser har företrädare för studievägledarna vid universitet och högskolor påmint utredningen om studievägledningens betydelse inom grundutbildningen. Vi vill för vår del erinra om att studievägledning ingår bland arbetsuppgifterna för alla lärare i högskolan. Med vår syn på lärarnas ansvar ser vi det som väsentligt att tillräckligt utrymme bereds för denna uppgift vid arbetsfördelningen inom institutionen. Vi är däremot inte övertygade om att man bör återgå till den tidigare ordningen med särskilda studievägledartjänster, som fanns vid vissa institutioner inom de filosofiska fakulteterna. Däremot är det inte minst med hänsyn till den ökande internationaliseringen av utbildningen – viktigt att det centralt vid varje högskolan finns en funktion för rådgivning och vägledning.

## 10.5 Slutsatser och förslag

Våra synpunkter i detta kapitel kan sammanfattas på följande sätt:

- Vi tror inte att det är möjligt att slå fast allmängiltiga riktlinjer för avvägningen mellan olika undervisningsformer. Men vi vill framhålla att lärarinsatserna, oavsett vad de kallas, alltid skall stödja och främja studenternas egen aktivitet.
- Med denna utgångspunkt är det önskvärt med en ökad tonvikt på undervisning i seminarieform.
- En utveckling mot mer individcentrerade former av lärarstöd i analogi med det engelska universitetssystemets tutorials är enligt vår uppfattning också nödvändig, särskilt i ett friare studiesystem.
- Professorernas och andra seniora forskares kompetens bör komma grundutbildningen till godo i större omfattning än vad som sker i dag.



# 11 Erfarenheter av problembaserad inläring (PBI)

SOU 1992: 1

Kapitel 11

Vi skall i detta avsnitt kort ta upp frågan om den undervisningsmetod som bygger på principen om *problembaserad inläring*, "PBI". Skälet är att PBI i särskilt hög grad förutsätter ett aktivt kunskapssökande från studentens sida, något som vi tidigare framhållit som grundläggande. Dessutom ingår PBI som ett väsentligt inslag i ett av de mest genomgripande försöken att strukturera om en hel utbildningslinje i Sverige, nämligen utbildningen vid Hälsouniversitetet i Linköping.

Den problembaserade inläringen i Sverige har i stor utsträckning hämtat sin inspiration från läkarutbildningar i utlandet. Vid McMaster University i Canada hade man börjat redan vid mitten av 1960-talet. Även i Sverige har PBI använts mest vid vårdutbildningar.

En annan undervisningsmetod som delvis kan betraktas som en föregångare till PBI är den problem- eller projektorganiserade undervisningen som bl a prövats vid Roskilde Universitetscenter i Danmark. I Sverige finns exempel på samma metod inom den religionsvetenskapliga linjens s k tematermin, inom biologiutbildningen, inom flera av arkitektlinjens terminer m m. Ytterligare en metod som ansluter till vissa tankar inom PBI är case-metoden, framför allt tillämpad inom ekonomutbildningen. Vi begränsar oss dock till erfarenheterna av problembaserad inläring.

Då Hälsouniversitetet i Linköping startade omfattade det ett flertal hela utbildningslinjer (läkarlinjen, rehabiliteringslinjen, hälso- och sjukvårdslinjen, laboratorieassistentlinjen, sociala omsorgslinjen). Tandläkarutbildningen i Malmö, som nyligen återupptagits, följer också PBI-modellen för hela utbildningen. Det finns också exempel på PBI inom delar av linjer, en termin eller en kurs t ex inom vårdutbildningar i Lund (både inom läkarutbildningen, sjukgymnastutbildningen och logopedutbildningen), inom apotekarutbildningen i Uppsala och vid flera av vårdhögskolorna. Från hösten 1989 införde man PBI vid vårdläroarbete i Malmö.

Högskoleutredningens bedömde tidigt att det skulle vara av stort intresse att få en aktuell kunskapsöversikt över PBI. Vi uppdrog därför åt Dick Mårtenson, Karolinska institutet att göra en rapport. Den har titeln *Problembaserad inläring - en kunskapsöversikt* (Mårtenson, 1991). Samtidigt visade det sig pågå arbete med en bok kring samma tema: *Problembaserad inläring - en introduktion* (Egidius, 1991). Vår framställning bygger i huvudsak på dessa båda skrifter.

Vi fann det intressant att få fram erfarenhet från områden där man inte tidigare provat PBI och har därför gett stöd åt två projekt. Det gäller dels utveckling av problemorienterad och laborativ undervisning inom juristlinjen vid Uppsala universitet (Mattsson, 1991), dels försöksverksamhet med inslag av problembaserad inläring i maskinteknikutbildningen, Tekniska högskolan i Linköping (Hågeryd, 1991).

## 11.1 Grundidé och karakteristika

PBI bygger på grundidén att studenterna redan under utbildningen skall tränas i ett arbetssätt som liknar det som de måste behärska i en tillämpningssituation i yrkeslivet. De skall med andra ord redan i samband med utbildningen utveckla en professionell kompetens.

PBI kan sägas bestå av tre komponenter:

- självstyrd inläring
- problemlösning
- arbete i grupp.

Detta betyder *för det första* att studenterna måste ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling. Lärarna måste också låta dem göra detta, vilket ofta är en svår omställning för lärarna.

*För det andra* måste studenterna själva kunna definiera och avgränsa de problem som skall lösas och skaffa sig den kunskap som behövs för att nå en lösning. Problemen är så konstruerade att man redan från starten måste hämta och integrera kunskap från flera innehållsområden.

Studenterna organiseras i basgrupper om 58 personer, som arbetar med givna problem. De förelagda problemen definieras och analyseras successivt. Självstudier och informationssökning utgör en stor del av arbetet. Studieförmen liknar till stora delar ett vetenskapligt arbetssätt. Lärarstyrd undervisning finns som inslag. Teori och praktik blandas under hela utbildningen.

Lärarna får en ny roll, särskilt när det gäller de teoretiska delarna av innehållet. De måste lägga ner mycket arbete på att formulera undervisningsmålen i relation till utbildningsprogrammets målsättning och de problembeskrivningar och studiehandledningar som utgör studenternas underlag för arbetet i basgrupperna. I basgruppen har läraren främst rollen att handleda studenterna. Emellanåt är lärarna "resurspersoner" vad gäller innehållet, men då oftast på studenternas begäran.

*För det tredje* utmärks arbetet i basgrupperna av att studenter och handledare tillsammans bedömer vad de har lärt, hur de har arbetat och vilka resultat som uppnåtts. Inte minst denna ständiga återkoppling har visat sig vara utvecklande för studenterna.

En viktig erfarenhet är att studieplaner som bygger på PBI kräver stora förändringar i organisationen och mycket förberedel-

se i form av utbildning av lärare, konstruktion av arbetsuppgifter etc. Detta på grund av att PBI, som Egidius (1991) understryker, inte endast är en annan arbetsform utan "ett alldeles speciellt sätt att bedriva utbildning i alla dess aspekter: planering, genomförande, bedömning och utvärdering".

## 11.2 Examinationssystemet

Inom utbildning, som bygger på PBI måste även olika delar av examinationssystemet ha bearbetats omsorgsfullt så att de inte förstör de goda intentionerna och ensidigt styr studenternas inlärning mot detaljkunskap av memoreringskaraktär.

I studieplanerna för hälsouniversitetet understryks att varje termin skall avslutas med en samlad examination. I rapporten *Examination som kvalitetskontroll* (Lindberg-Sand och Askling, 1991), påpekar författarna att examinationssystemet vid PBI blir komplicerat med en kombination av kontroll av "processen" och "produkten" och att det kan finnas oklarheter om gränsen mellan undervisning och bedömning. "Examinationssystemets kvalitetskontrollerande funktion ser sammantaget ut att kunna ha skärpts efter införandet av PBI", säger författarna i sin sammanfattning.

## 11.3 Av utredningen stödda projekt

Vid civilingenjörsutbildningen i maskinteknik i Linköping har med utredningens stöd prövats PBI vid en delkurs i produktionsteknik hösten 1990. Resultaten bedömdes mycket positivt av såväl lärare som studenter. Kontakterna mellan lärare och studenter ökade. Fler studenter blev godkända och betygsnivån steg överlag.

Vid juridiska institutionen i Uppsala har man också bestämt sig för att pröva PBI som ett led i en allmän översyn av grundutbildningen. Man poängterar i sin preliminära rapport svårigheterna att bedriva utvecklingsarbetet parallellt med pågående undervisnings- och forskningsverksamhet. Den problembaserade pedagogiken kräver bättre planering från lärarnas sida, t ex när det gäller att i samarbete med andra ämnen arbeta fram mål och arbetsuppgifter för studenterna.

## 11.4 Jämförelse mellan PBI och annan undervisning

Som Egidius (1991) påpekar "ligger det i sakens natur att man är mera noga med uppföljning och utvärdering när man lägger upp en verksamhet på nytt sätt". Därför har man utomlands genomfört ett flertal systematiska kvalitets- och effektivitetsvärderingar

av PBI-upplagda utbildningar. Mårtenson (1991) refererar till en inträngande analys av L Berkson, *Critique of problem-based learning - a review of the literature* (Berkson, 1990). Att göra utvärderingar mot de mål som satts upp går i allmänhet att göra. Att försöka göra jämförelser med annan utbildning innebär däremot betydande metodsvårigheter beroende på avsaknad av strikta kontrollgrupper, olika antagningsförfaranden och examinationsformer.

Vad gäller skillnader i kostnader finns ringa underlag för att uttala sig. Klart är att det behövs tillgång till bibliotek med möjligheter till informationsförsörjning, litteratur, flera grupprum och tillräckligt antal handledare. Vidare behövs som vid allt annat omfattande reformarbete speciella utvecklingsresurser för förberedelse och start.

De svenska erfarenheterna (bl a från försöken i maskinteknik och juridik) tyder vidare på att PBI kräver mer lärarresurser än den ordinarie utbildningen. Detta är emellertid inte en generell erfarenhet. Men frågan om PBI generellt sett är dyrare än annan *lika omsorgsfullt planerad, genomförd och utvärderad utbildning* kan i dag inte besvaras.

Vad man har försökt göra är att kontrollera vad studenterna kan efter avslutad utbildning och hur de bedömer sina erfarenheter. Från sin genomgång drar Berkson slutsatsen att resultaten hittills inte stöder antagandet att PBI bidrar till att stärka en *generell* förmåga att lösa problem. Denna förmåga tycks nämligen alltid vara kopplat till det aktuella problemets innehåll. Mätt med vanliga kunskapsprov presterar PBI-studenter lika bra som studenter från mer traditionella utbildningar.

Vissa studier visar också att PBI-utbildade studenter inom vårdutbildningar blir bättre i sin kliniska gärning, medan andra studier inte kunnat påvisa några sådana skillnader.

Skillnaden tycks snarare ligga i studenternas förhållningssätt till lärande. PBI verkar utveckla ett undersökande arbetssätt och en kritisk förmåga. Mårtenson refererar också till Friedman m fl (1990) som rekommenderar att man vid fortsatta utvärderingar försöker göra jämförelser i fråga om kommunikationsförmåga, empati, förmåga till självständigt livslångt lärande samt tillfredsställelse i yrkesutövningen. Dessa variabler är svåra att undersöka, men troligen är det i dessa avseenden studenterna som följer PBI har fått de största fördelarna.

Studenter som deltagit i undervisning med PBI är också genomgående mer entusiastiska och positiva i omdömena om sin studietid än studenter från mer traditionella utbildningar normalt är. Även lärarna förefaller, efter den första omställningen, vara mer tillfredsställda med denna form av undervisning. Framför allt framhåller de hur stimulerande det är att följa studenternas personliga utveckling under arbetets gång.

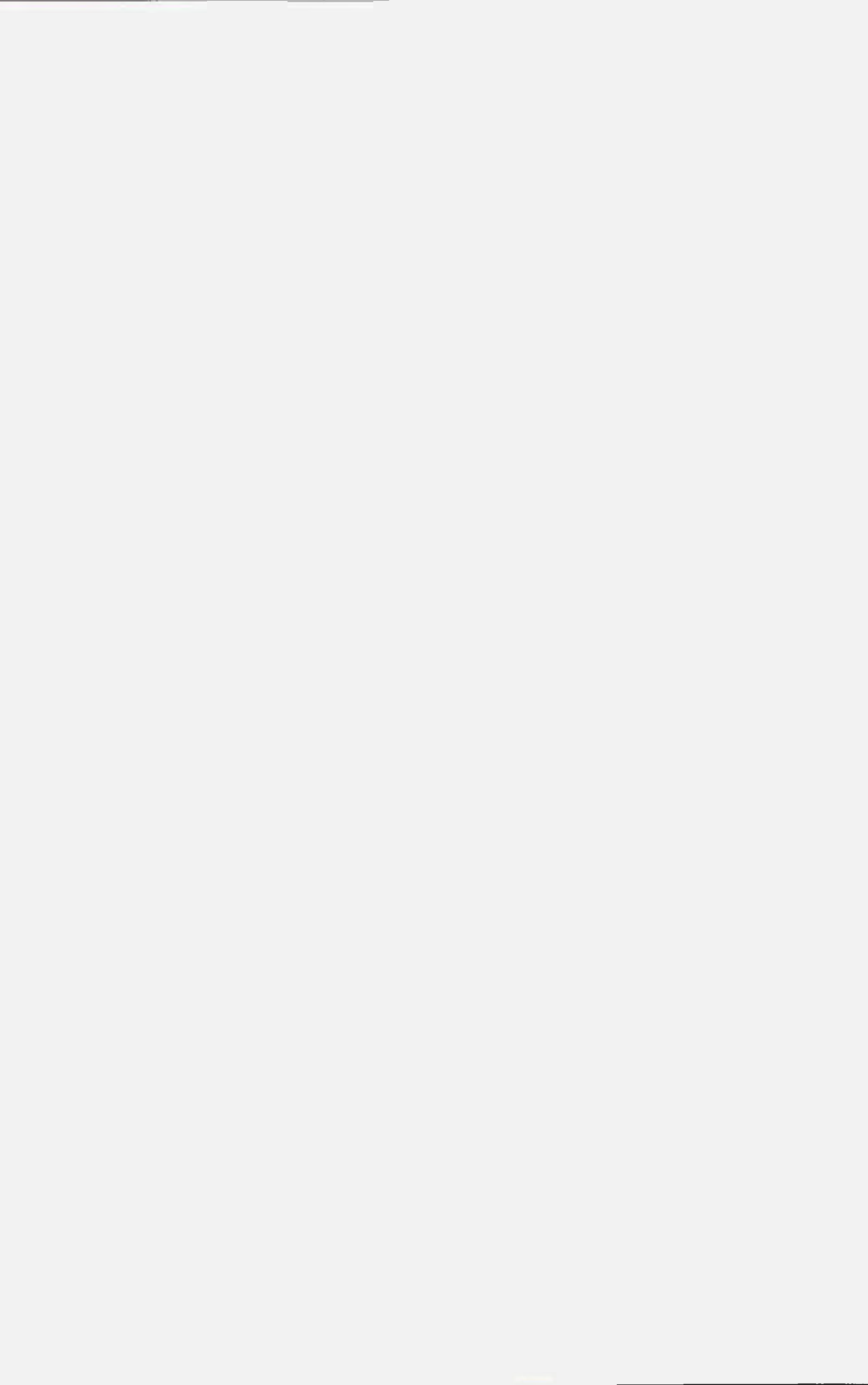
Vi anser att de utbildningar som bygger på problembaserad inläring har många positiva förtecken. PBI knyter an till studenternas tidigare kunskaper och färdigheter, uppmuntrar ett vetenskapligt förhållningssätt och behandlar stoffet i ett meningsfullt sammanhang. Vidare stimulerar det till nyfikenhet, aktivitet och personligt ansvar och kontroll över egen inläring. Därmed bidrar det till den personliga utvecklingen.

PBI-metodiken förutsätter vilja till nytänkande hos lärarna. Vidare behövs mer förberedelser och handledning från lärarnas sida i jämförelse med konventionell undervisning. Därtill kommer behov av bättre resurser i form av bibliotek, litteratur och lokaler för grupparbete.

Resurskraven för PBI bör dock inte bedömas enbart i relation till konventionell undervisning utan i relation till undervisning med samma grad av måluppfyllelse.

Vi föreslår

- att såväl lokala som centrala utvecklings- och utvärderingsresurser fortsatt satsas på försök med PBI, också inom andra områden än vårdutbildningar, samt
- att dessa försök följs av systematiska utvärderingar som tar fasta på förändringar i kunskaper, färdigheter och föreställningar hos studenterna.



Många pedagogiska studier har övertygande visat vilken styrande inverkan examinationen har på studierna och inläringen. För inlärningsresultatet betyder examinationen ofta lika mycket som undervisningen. Examinationen är också ett av de viktigaste instrumenten för uppföljning och kontroll av kvaliteten i utbildningen.

I universitetspedagogiska utredningens arbete på 1960-talet ägnades examinationsfrågorna en särskild expertutredning, som i stora stycken fortfarande kan betraktas som aktuell (UPU VI, 1967, omtryckt i Marton, 1969).

Inom ramen för vår utredning har Åsa Lindberg-Sand och Berit Askling lagt fram en studie om *Examinationen som kvalitetskontroll i högskolan* (SOU 1991:44; Lindberg-Sand & Askling, 1991).

### 12.1 Examination som kvalitetskontroll i högskolan

I Åsa Lindberg-Sands och Berit Asklings rapport görs inledningsvis en mer teoretisk genomgång av examinationen och dess kvalitetskontrollerande betydelse för individbedömning och behörighetsgivning, för kunskapsåterväxten inom högskolan, samt som underlag vid systembedömningar i högskolan.

Lindberg-Sand och Askling redovisar också två intressanta fallstudier av examinationsförfarandet inom hälso- och sjukvårdslinjen. I Kalmar studerades examinationen vid en konventionell utformning av utbildningen. I Linköping, å andra sidan, hade förutsättningarna för examinationen radikalt förändrats som en konsekvens av en systematiserad användning av problembaserad inläring som pedagogisk modell.

Avslutningsvis diskuterar författarna examinationssystemets betydelse mera generellt och ger vissa förslag beträffande examinationens roll som instrument för kvalitetskontroll i olika avseenden.

Den ideala examinationen bör enligt Lindberg-Sand och Askling

- utgöra ett (sista) inläringstillfälle
- vad gäller innehåll vara anpassad till undervisningsmålen och läroplanen, och till formen överensstämma med de arbetsformer och den studieteknik som man vill uppmuntra
- ge ett så objektivt och rättvist utfall som möjligt
- underkänna den student som inte uppfyller kunskapskraven

- ge återkoppling till de studerande, lärarna och den eller de instanser som fastställer tillträdesvillkor och kursuppläggning
- vara effektiv och ekonomisk ur lärarens synpunkt
- utgöra grunden för en nationell standard för kraven på olika utbildningar.

De identifierar följande problem i den svenska högskolans examinationssystem i dag:

- Examinationen avser ofta snävt avgränsade delar av utbildningen med risk för fragmentering av innehållet.
- Ansvaret både för examinationens utformning och för bedömningen vilar ofta helt på den enskilde läraren.
- Det saknas både formaliserad utvärdering av examinationen och ett systematiskt erfarenhetsutbyte på nivåer ovanför individbedömningen.

Ett system med examination på många små delkurser kan, konstaterar författarna, ge en smidig utbildningsplanering och förutsättningar för en jämn och hög poängproduktion - men det kan samtidigt skapa problem om man vill utveckla examinationen till att beakta mer kvalificerade pedagogiska mål.

En fördel med det nuvarande examinationssystemet, som i stor utsträckning bygger på lärarnas bedömning av studenternas prestationer på enskilda kurser eller kursmoment, är att det kan ge förutsättningar för utveckling av varierade examinationsformer med god didaktisk förankring i utbildningsprocessen. Men nackdelen är att lärarna löper risk att bli isolerade i sin bedömarroll och att examinationssystemet blir alltför uppdelat i smådelar.

Lindberg-Sand och Askling föreslår bl a att kvalitetsbedömningen i högskolan i framtiden till väsentlig del skall baseras på utformningen av examinationssystemet, särskilt när det gäller sammanhållna utbildningsprogram. Avsaknaden av formaliserad utvärdering och systematiskt erfarenhetsutbyte beträffande examinationen kan bli ett problem i den målstyrda och decentraliserade högskoleorganisation som alltmer växer fram. Författarna understryker därför också behovet av en ökad samverkan i utformningen av examinationen, även mellan olika utbildningar eller studieorter, som ett sätt att utveckla den kvalitetskontrollerande funktionen.

I erfarenhetsutbytet mellan olika utbildningar bör enligt författarna UHÅ ha en väsentlig uppgift att fylla. För utbildningar med stort platsantal som förekommer på många studieorter och som ger behörighet eller "legitimation" för bestämda yrken eller yrkesområden föreslås i rapporten att någon form av nationella utbildningsråd inrättas.

Utredningen finner att den redovisning som gjorts av Lindberg-Sand och Askling är värdefull och ställer sig i allt väsentligt bakom deras förslag.

### 12.2.1 Examination på större kursavsnitt

Den uppdelning av studierna i en mängd mindre delavsnitt som kommit att karakterisera de svenska högskoleutbildningen sedan 1960-talets slut har blivit föremål för en hel del kritik. Den har utan tvivel bidragit till att öka genomströmningen och har troligen minskat antalet studiemisslyckanden, men den har också medfört att utbildningen fragmentiserats och att studenterna getts sämre förutsättningar att få den överblick, förståelse och sammanhang i studierna som vi gärna vill se som utmärkande för akademisk utbildning.

Studenternas kritik mot högskoleutbildningens "snuttifiering" saknar inte grund; det finns exempel på utbildningar där en 40-poängskurs uppdelats i 18-20 delkurser med separat examination. I ett internationellt perspektiv är denna extrema uppdelning av stoffet en närmast unik svensk företeelse, vilket belyses i Peter Scots rapport om den högre utbildningen i Sverige (Scott, 1991). Han sammanfattar sin genomgång av det svenska examinationssystemet i följande ord:

"Examinations like admissions shape the possibilities of undergraduate education. If the desire is to offer students an integrated and autonomous intellectual experience, examinations must support rather than subvert that aim."

Under senare år har emellertid (som Scott också observerat) flera försök gjorts att åstadkomma en mer sammanfattande examination på större avsnitt, som prövar överblick och förståelse mer än isolerade faktakunskaper. Exempel på detta finns bl a inom läkarutbildningen, där Karolinska institutet infört en sammanfattande examination efter den prekliniska perioden (de två första studeåren). En fortsatt utveckling i denna riktning är enligt vår upplåtning i hög grad önskvärd.

Det bör också framhållas att detta slag av sammanfattande och återblickande examination är en förutsättning för att ett system med externa examinatore - som enligt vår uppfattning utgör en vital del i kvalitetskontrollen - skall kunna utnyttjas på ett adekvat sätt.

Även studiemedelssystemet har bidragit till fragmentiseringen av studierna. För att studenterna skall kunna förvärva det antal poäng som krävs för att få fortsatta studiemedel har institutioner och linjenämnder ofta sett sig tvingade att acceptera en nedbrytning av kurserna i små avsnitt. Vi vill för vår del peka på att detta system - som visserligen kan ifrågasättas av andra skäl - i sig inte behöver vara ett absolut hinder för mer sammanfattande tentamina. Ett system med poängsatta delprov är inte oförenligt med en sammanfattande slutexamination; även om denna formellt bara omfattar ett fåtal poäng, är det inget som hindrar att den prövar

### 12.2.2 Gemensamma eller samordnade prov

En förutsättning för att examinationen skall kunna spela den roll som kvalitetskontroll som vi från flera synpunkter anser väsentlig är att examinationsresultaten är jämförbara mellan olika högskoleorter.

Redan UPU startade vissa försök med gemensamma prov - bl a i matematik och i ämnet medicin i läkarutbildningen - som gav goda resultat. UPU rekommenderade fortsatt och utbyggd försöksverksamhet med gemensamma prov. Sådana har också förekommit i ytterligare en del ämnen, bl a i moderna språk. Efterhand har emellertid en del institutioner och högskolor av olika skäl avstått från att delta i de gemensamma proven, ibland med motiveringen att de enbart testar ytliga faktakunskaper.

Men jämförbarheten förutsätter inte med nödvändighet identiska prov som anordnas samtidigt vid alla högskolor. Det torde vara fullt möjligt att utarbeta prov som är likvärdiga utan att vara identiska men det förutsätter ett nära samarbete mellan ämnesinstitutioner vid olika högskolor. De samrådsorgan på nationell nivå som vi diskuterar i det följande (kapitel 13) bör kunna fylla en betydelsefull roll i detta sammanhang.

## 12.3 Externa examinatorer

I många andra länder - bland oss närliggande kan nämnas Danmark, Norge och Storbritannien - är det mycket vanligt att examinationen sker med hjälp av en annan lärare än den som ansvarat för undervisningen. Vanligen blir det en "extern" lärare från ett annat lärosäte, eventuellt t o m från ett annat land.

I Storbritannien har CVCP (Committee of Vice-Chancellors and Principals) fastställt en "code of practice" för extern examination (CVCP, 1986), där man bl a slår fast att syftet med detta system först och främst är att garantera att examina inom samma ämnesområde vid olika universitet är jämförbara i standard, och i andra hand att bedömningen är rimlig och rättvis. De externa examinatorerna skall därför (1) delta i bedömningen av studenterna, (2) avgöra tveksamma fall, samt (3) lämna synpunkter och råd beträffande kursinnehåll, utbildningsplaner och examinationspraxis.

Externa examinatorer utses vid engelska universitet av universitetsledningen (the Senate) - dvs den instans som meddelar examina - och skall lämna en årlig rapport om sin verksamhet till universitetets rektor. Riktlinjerna innehåller bl a rekommendatio-

ner om vilka personer som bör nomineras som externa examinatore. I en uppföljning av riktlinjerna från (CVCP, 1989) konstaterar man att universiteten successivt har anpassat sin praxis till CVCP:s rekommendationer, så att dessa nu följs av praktiskt taget alla universitet.

Användning av externa examinatore sägs ge flera positiva effekter, varför utredningen initierat försöksverksamheter i Sverige. Vi refererar här kort resultaten av dessa.

Finkel och medarbetare (1991) har prövat *extern examination i pediatrik* (läran om barnsjukdomar). Denna kurs omfattar 10 veckor i slutet av läkarutbildningen. I examinationen har tidigare ingått såväl skriftligt prov som ett enskilt praktiskt prov för varje student. Nu prövades en ny typ av examination där varje student gick igenom tre stationer, två med praktiska problem (sjukt barn med anhörig) och en med teoretiska frågor. Vid varje station bedömdes studentens prestationer av en "intern" och en "extern" lärare från annan institution i landet. Det samlade examinationsresultat vägdes alltså ihop av sex examinatore. Försöket underlätades av att det sedan länge finns ett gott samarbete, inkluderande gemensamt skriftligt prov, mellan alla pediatrikinstitutioner i landet.

Resultatet bedömdes som mycket positivt av både studenter och lärare. Studenternas studier påverkades gynnsamt av kännedom om examinationsformen - intresset hade försköts från studium av tidigare skrivningsuppgifter till ett mer praktiskt kliniskt och problemorienterat tänkande. Att arbeta med examinatore i par ökade objektiviteten och säkerheten. Stilisert uttryckt blev den externa lärarens uppgift kvalitetssäkring, medan den interna svarade för återkoppling till institutionen. Erfarenhetsutbytet mellan de deltagande lärarna och mellan deras institutioner ökade påtagligt vilket bedömdes som mycket värdefullt.

Den väsentliga nackdelen var kostnaderna - förutom resekostnaderna tillkom kostnader för tre gånger mer lärtid än vid den konventionella examinationen. Man har därför modifierat förfarandet.

Haikola (1991) har rapporterat om försöken med "*co-examination*" i *religionsvetenskap* i Lund och Uppsala. De involverade ämnesområdena var religionspsykologi, religionssociologi och religionsfilosofi. Dessutom prövades samexamination (gemensam examination med två deltagande examinatore) på examensarbetet (20 poäng).

Man konkluderade att det faktiskt gick bra för en lärare att förrätta examination på "en annans kurs". Troligen fungerar samexaminationen bättre på högre nivåer i utbildningen där mer integrativa moment är föremål för bedömning. Man framhöll särskilt den stimulerande effekt som försöksverksamheten haft för den enskilde läraren: "Den pedagogiska idédebatten är inte alltid

sprudlande vid den egna institutionen. Isoleringen i lärarrollen är betydande."

För många deltagande lärare var möjligheten till idéutbyte det primära i co-examinationen. En av dem skrev: "Mitt eget intryck är att den intressantaste konsekvensen består i det ökade utbytet av information mellan lärarna. Man får en inblick i förutsättningar, arbetsmetoder och krav i andra lärares undervisning och i andra universitets utbildning. Detta ökar lärarnas referensram och ger därmed ett bättre underlag för utvärdering av det egna universitetets utbildning och min egen undervisning."

Lärarnas samlade bedömning var att försöket verkat kvalitetshöjande, i första hand genom att både student och lärare "skärper sig litet" när det kommer någon utifrån. En annan intressant effekt var en konsekvens av att lärarrollen frikopplades från den kontrollerande examinatorrollen. Detta ledde till att "lärare och studenter kunde koncentrera sig på det *gemensamma* målet att åstadkomma så goda studieresultat som möjligt."

Andra positiva effekter av samexaminationen var en ökad integration till principiella och övergripande frågor samt att fler lärare involverades vilket gav en större tillgänglig kunskapsmängd. Detta kan kanske delvis förklara att studenterna *vågade* mer i sina examensarbeten.

De ökade kostnaderna främst i form av resor var naturligtvis en nackdel. Men man konkluderar i sin genomgående mycket positiva bedömning att rättning av varandras skrivningar enbart fordrar ett fungerande postverk.

En korsvis utvärdering av examinationen i *ämnet metodik vid handels- och kontorslärlinjerna* vid Göteborgs och Lunds universitet (Raa & Carlsson, 1991) visar också på det stora värdet av kontakter i utbildningsfrågor mellan institutioner vid skilda högskolor.

Utredningen finner att redan denna begränsade försöksverksamhet bestyrker att ett system med externa examinatorer vore av värde även i Sverige. Ett systematiskt användande av externa examinatorer skulle förmodligen bli en faktor av största betydelse för att säkra kvaliteten och likvärdigheten i svensk utbildning. Som bieffekter utöver den ökade objektiviteten och säkerheten - ger ett system med externa examinatorer uppenbarligen förbättrade kontakter mellan lärare i samma ämne vid olika högskolor, kanske även i andra länder. Genom de externa examinatorerna får institutionen även en granskning av examinationens inriktning och utformning och kursuppläggningsen i stort. Betydelsen av detta som kvalitetshöjande åtgärd kan knappast överskattas.

Den väsentliga nackdelen är kostnadsökningen (för lärartid, resor och uppehälle). Vi anser dock att denna kostnadsökning i princip bör accepteras som ett led i kvalitetssäkringen av högskoleutbildningen.

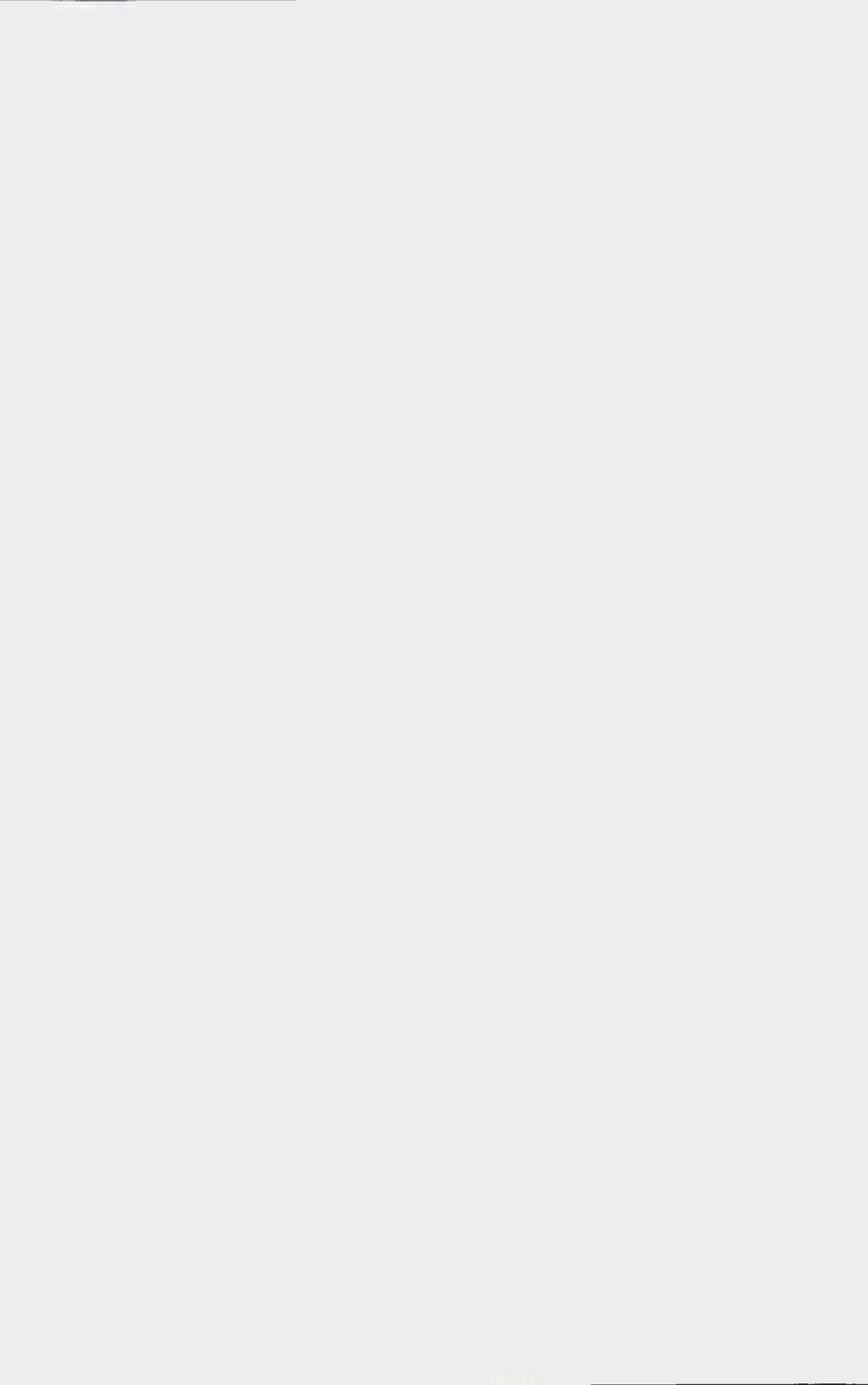
Det bör slutligen framhållas att en del av fördelarna med externt deltagande i examinationen kan uppnås på relativt enkelt sätt även vid andra provtillfällen t ex genom att en extern lärare formulerar och/eller rättar skriftliga prov.

Det system för kvalitetssäkring som vi utvecklar närmare i kapitel 13 i det följande förutsätter att varje student åtminstone någon gång under studietiden utsätts för den kvalitetskontroll som de externa examinatorernas medverkan innebär. Detta system bör införas redan fr o m 1993/94 som ett led i den nya studieordningen. Av praktiska skäl torde den externa examinationen endast kunna omfatta sådana prov som gäller större områden.

Ett preliminärt kostnadsöverslag visar att kostnaderna för ett system med externa examinatorer på den ambitionsnivå vi nu förordar totalt kan komma att uppgå till ca 33 milj kr per år - vilket motsvarar ca 0,6 % av dagens kostnader för grundutbildningen vid universitet och högskolor. Detta belopp innefattar kostnader för examinatorernas arbetstid samt för resor och traktamenten. I vårt kommande betänkande om principer för resurstilldelningen kommer kostnaderna för denna reform att diskuteras utförligare i relation till de befintliga resurserna för utbildningen.

## 12.4 Slutsatser och förslag

- Examinationen, som är en viktig del i kvalitetssäkringen av högskolans utbildning, får inte inskränkas till enbart kontroll av vissa faktakunskaper. Den skall stå i samklang med det överordnade syftet att främja studenternas självständiga och kritiska förhållningssätt till kunskapsstoffet.
- Examinationen bör därför omfatta betydligt större undervisningsavsnitt än i dag - om möjligt 20-40 poäng - så att man kan bedöma mer övergripande kunskaper och färdigheter hos studenterna. Detta utesluter inte deltentamina eller motsvarande på mindre kursavsnitt.
- Enligt vår uppfattning bör examination av sammanfattande karaktär eller omfattande större avsnitt generellt ske under medverkan av externa examinatorer. Som ett förstahandsmål vill vi föreslå att varje utbildningsprogram som leder till examen skall omfatta åtminstone en sådan examination.



## IV KVALITET OCH UTVÄRDERING



## 13.1 Den högre utbildningens redovisningsansvar

Som samhällsfinansierade institutioner har högskolorna självfallet ett redovisningsansvar (vad som på engelska brukar kallas "accountability") inför både staten som finansiär och samhället i stort. Detta redovisningsansvar avser inte bara användningen av resurserna utan också resultatet av verksamheten - såväl kvantitativt som kvalitativt.

Svensk utbildningsplanering har traditionellt i första hand varit inriktad på dimensioneringen - antalet nybörjarplatser - och mindre på resultaten. Nu är det utbildningens resultat som börjar ställas i fokus för intresset. Enligt de riktlinjer som under det senaste året fastlagts av statsmakterna skall planeringen av högskolans utbildning och fördelningen av resurserna för utbildningen i framtiden väsentligen bygga på mål- och resultatstyrning.

Detta hänger samman med högskolans förändrade roll. I dagens samhälle spelar universitet och högskolor en mycket mera aktiv roll än förr. De utövar ett inflytande på det omgivande samhället som hade varit otänkbart för bara några decennier sedan - men de är samtidigt tvingade att på ett helt annat sätt än tidigare motiveras i existens utåt.

I regeringens proposition hösten 1988 om formerna för högskolepolitiken (prop 1988/89:65) uttrycktes detta på följande sätt:

"Högskolans olika organ måste utveckla rimliga mått på resultat, som på ett för allmänheten begripligt sätt belyser hur svensk högskoleutbildning och forskning står sig vid en internationell jämförelse i fråga om examinationsfrekvens, utbildningskvalitet, vetenskaplig produktivitet och forskningskvalitet. Det måste också redovisas hur verksamheten lever upp till de olika mål som angetts bl a i högskolelagen."

En av de grundläggande principerna i svensk högskolepolitik är enligt propositionen att all högskoleutbildning skall hålla *hög och likvärdig kvalitet*: "Det viktiga är inte *var* någons studier har ägt rum utan *vad* vederbörande har studerat". I samhällets kvalitetskrav ligger också att utbildningens och forskningens kvalitet skall kunna stå sig vid en *internationell jämförelse*: "De uppnådda resultaten måste kunna bedömas i förhållande till såväl resursåtgången som till internationellt förankrade kvalitetskriterier".

Dessa tendenser är inget unikt svenskt fenomen. I många länder har - lågt tidigare än hos oss - den ökande tillströmningen till högre utbildning, i kombination med strävandena att begränsa de

offentliga utgifterna, lett till att staten blivit alltmer intresserad av att följa upp utbildningens produktivitet och kvalitet.

I en rapport om utvärdering i högre utbildning, utarbetad för OECD:s Programme on Institutional Management in Higher Education av en arbetsgrupp under ledning av Urban Dahllöf (Dahllöf m fl, 1990), beskrivs de aktuella tendenserna i OECD-länderna med följande nyckelord:

- Deregulation
- Accountability
- Consciousness of education as a crucial economic resource
- Internationalization

Dessa nyckelord beskriver väl utvecklingen även i Sverige. Med minskad regelstyrning följer ökade krav på uppföljning och redovisning av resultaten. Och med skärpta krav på "value for money" följer ett behov av utvärdering av verksamheten.

Som Urban Dahllöf påpekar i ett av sina bidrag till den nyss nämnda OECD-rapporten måste kraven på utvärdering av den högre utbildningen ses som principiellt berättigade. Men två viktiga villkor måste uppfyllas om ett utvärderingssystem inte skall få negativa konsekvenser:

- Utvärderingen måste beakta alla aspekter av utbildningen och ta hänsyn till att utbildningen har flera olika mål.
- Olika typer av s k verksamhetsindikatorer får inte användas mekaniskt som underlag för beslut av överordnade myndigheter; de som berörs måste få tillfälle att ge sin förklaring till resultaten och att diskutera slutsatserna.

Dahllöf framhåller också att utvärderingen måste beakta studenterna som intressenter: deras krav på "value for time" är lika berättigade som statens och skattebetalarnas krav på "value for money".

Dahllöfs kollega Sigbrit Franke-Wikberg har i en kommentar till kvalitetsdebatten i USA (Franke-Wikberg, 1989 a, 1989 b) varnat för att okritiskt ta över utvärderingsmodeller från länder med ett annat utbildningssystem. Franke-Wikberg påpekar bl a att utvärderingen har två, ofta motsatta, huvudfunktioner: den kan dels avse kontroll av verksamheten, dels syfta till utveckling och förbättring. Hon menar att behovet av kontroll och uppföljning redan är väl tillgodosett i det svenska systemet. Vad som behöver förstärkas hos oss är utvärdering som underlag för utveckling och förbättring. Motsvarande synpunkter återkommer i hennes riktlinjer för utvärderingsarbetet vid Umeå universitet (Franke-Wikberg, 1990), där det bl a understryks att vi inom det svenska utbildningsväsendet har alldeles för litet av sådan systematisk kvalitetsbedömning där utvärdering och utveckling får utgöra två sidor av samma mynt.

Forskningen utsätts kontinuerligt eller med jämna mellanrum för kvalitetskontroll. En ofta mycket rigorös kvalitetsprövning sker t ex löpande vid bedömningen av ansökningar om forskningsanslag, och när forskningsresultaten publiceras utsätts de i regel för internationella jämförelser. Vid tjänstetillsättningar sker likaså en ingående kvalitativ bedömning av de vetenskapliga meriterna (medan lärarskickligheten ofta inte alls bedöms). I forskarutbildningen finns kvalitetskontrollen inbyggd genom kravet på att avhandlingarna skall granskas av både en extern bedömare (fakultetsopponenten) och en betygsnämnd där majoriteten inte tillhör institutionen.

Till dessa former av löpande kvalitetskontroll kommer så de övergripande, nationella utvärderingar av forskningen inom vissa disciplinområden som numera sker, främst på forskningsrådets initiativ.

Några motsvarande kvalitetskontroller finns inte för grundutbildningens del. Vi saknar möjlighet att bedöma om utbildningens kvalitet är "hög och likvärdig" vid olika högskolor, och om den, för att låna UHÄ:s uttryck, håller "god europeisk standard".

Den svenska högskolan behöver ett "kvalitetssystem" även för grundutbildningen - en organisatorisk struktur med klart uttalad ansvarsfördelning och definierade rutiner för resultatuppföljning, kvalitetskontroll och utvärdering. Samtidigt får man inte glömma att högre utbildning är en komplex företeelse: alla aspekter av resultatet låter sig inte mätas lika lätt; somliga (kanske de viktigaste) kanske inte alls är mätbara.

## 13.3 Vad är kvalitet?

På initiativ av UHÄ bildades under 1991 en *samverkansgrupp för utvärdering i högskolan*. I en nyligen publicerad promemoria (UHÄ 1991b) har samverkansgruppen redogjort för sin syn på resultatuppföljning och kvalitetsredovisning i högskolan, som vi till stora delar kan ansluta oss till.

Gruppen framhåller att ingen redovisning av verksamheten vid universitet och högskolor får bortse från forskningens och utbildningens kvalitet. Produktiviteten kan lätt ökas på bekostnad av kvalitetskraven, något som ingen vill acceptera.

"Kvalitet" är emellertid, som gruppen framhåller, ett relativt begrepp. Olika debattörer har sällan en gemensam definition av begreppet kvalitet i högre utbildning - man kan syfta på studenternas kunskapsnivå, på utbildningens värde på arbetsmarknaden, på lärarnas kompetens, på utbildningsprocessens kvalitet, på förkunskaperna, på den sociala rekryteringen, på den geografiska spridningen av utbildningsinstitutionerna etc.

En vanlig definition är att kvalitet är lika med graden av måluppfyllelse, vilket innebär att sättet att beskriva målen för utbildningen får en central betydelse för diskussionen kring och uppföljningen av utbildningens kvalitet. Den diskussion om målbeskrivningar och målkonflikter i högskolan som samverkansgruppen för i sin promemoria kan enligt vår uppfattning bidra till att klargöra begreppen.

Men också målen måste kunna ifrågasättas i en bedömning av utbildningens kvalitet. Den definition av begreppet kvalitet som numera allmänt används både inom industri och förvaltning tar framför allt sikte på behoven. "Kvalitet" betyder således i detta sammanhang "*alla sammantagna egenskaper hos en produkt som ger dess förmåga att tillfredsställa uttalade eller underförstådda behov*". "Produkt" kan i detta sammanhang betyda både resultatet av en process (dvs den producerade varan eller tjänsten) och själva processen.

För de flesta inom högskolan ter det sig kanske främmande att använda ett begrepp som "produkt" i fråga om högre utbildning. När man på detta sätt lånar in begrepp från en annan verksamhet är det också viktigt att uppmärksamma att analogin inte får drivas för långt. Högre utbildning och forskning kan inte likställas med industriella produktionsprocesser eller tillhandahållande av kommersiella tjänster. Men man bör samtidigt inte bortse från de omfattande erfarenheter när det gäller kvalitetsfrågor som vuxit fram inom andra delar av samhället.

• *Identifiering och definition av behov*

Det är klart att de behov som utbildningen förväntas uppfylla varierar beroende på vilken utsiktspunkt man har. De krav som samhället (statsmakterna, skattebetalarna) har anledning att ställa på utbildningssystemet är t ex inte identiska med den enskilde studentens utbildningsmål. Det är därför inte överraskande att kvalitetsbegreppet ibland ges helt olika innebörd i olika sammanhang.

*Från studentens synpunkt* är det viktigt att utbildningen förmedlar kunskaper och färdigheter som är relevanta för den kommande yrkesverksamheten och som bidrar till den personliga utvecklingen. Studenten har anledning att kräva att utbildningsprocessen organiseras så att dessa mål kan uppnås.

*Från utbildningsinstitutionens synpunkt* tillkommer som ett kvalitetskrav att studenterna har sådana studieförutsättningar att utbildningsmålen kan uppnås i rimlig tid och med rimlig kostnad. En kvalitetsaspekt på utbildningen är dess flexibilitet: den måste kunna anpassas till vetenskapens utveckling och till nya krav från

omvärlden. Det är också viktigt att den grundläggande utbildningen i högskolan ger en tillräcklig grund för forskarutbildning och att tillräckligt många studenter går vidare till forskarutbildning.

På *den nationella nivån* adderas ytterligare en rad kvalitetsaspekter på högskolesystemet: det bör producera tillräckligt många utbildade till rimlig kostnad och inom avsedd tid, utbildningen bör ha en rimlig geografisk spridning, och rekryteringen bör vara rimligt socialt fördelad.

Alla de nämnda intressenterna har legitima skäl att ställa krav på utbildningen. Men från vår synpunkt är studenterna den allra viktigaste intressentgruppen i högskolan. Det är framför allt deras intressen och behov som måste vara vägledande för prioritering och kvalitetsbedömning.

Grundläggande för kvalitetsbedömningen måste därför till slut bli *utbildningsresultatets kvalitet* – dvs vad studenten tillägnat sig när utbildningen slutförts. Det är denna kvalitetsaspekt som högskolans intressenter (både studenterna och samhället/arbetslivet) i första hand har anledning att intressera sig för.

Men *kvalitetssäkring* kan inte inskränkas till enbart en kontroll av slutprodukten. Den måste omfatta i princip hela utbildningsprocessen – från antagning till examination.

#### 13.4 Former för kvalitetssäkring

Den utveckling mot en alltmer uttalad mål- och resultatstyrning som nu är på väg inom den offentliga sektorn i Sverige gör det nödvändigt att finna adekvata former för att säkra kvaliteten. Det är kanske naturligt att den löpande resultatuppföljningen koncentreras på kvantitativt mätbara resultat – t ex genomströmning mätt som antalet "helårsprestationer" – men ett sådant resultatmått måste kompletteras med en betryggande kvalitetskontroll. Annars finns det uppenbara risker för att kvaliteten påverkas negativt, särskilt om resurstilldelningen baseras på redovisade resultat.

I flera andra länder spelar avnämare och professionella organisationer en betydelsefull roll i kvalitetskontrollen av universitet och högskolor. Så har vi det inte i Sverige – och det kan från vissa synpunkter betraktas som en fördel. Den utbildning vi ger dagens studenter är inte primärt avsedd att tillgodose behoven i dagens yrkesliv – de utbildas för verksamhet i framtidens samhälle. Och hur yrkeslivet i framtidens samhälle kommer att se ut beror i stor utsträckning på den utbildning dagens studenter har fått.

Kvalitetskontrollen måste därför i allt väsentligt vara en sak för högskolorna själva. Men det är samtidigt viktigt att samhället kan lita på att högskolorna tar det fulla ansvaret för kvalitetssäkring.

Det finns en rad olika faktorer som påverkar kvaliteten. I princip har alla ramfaktorer – administrativa och ekonomiska rammar, tillgänglig tid, lokaler och utrustning, biblioteksresurser etc – liksom studenternas ingångsförutsättningar och lärarnas kompetens betydelse för utbildningens kvalitet. Men det är lärarna och studenterna som står i centrum för utredningens uppmärksamhet.

Kvaliteten på lärarstaben – lärarnas pedagogiska skicklighet och deras ämnesmässiga kompetens – är enligt vår uppfattning en faktor av allra största betydelse för utbildningens kvalitet. Åtgärder som bidrar till att höja lärarnas kompetens och som kan stimulera till kompetenshöjning har därför varit högt prioriterade i utredningens arbete.

Vilka förutsättningar studenterna har när de påbörjar sina studier är naturligtvis också en utomordentligt viktig faktor. Och den studiemiljö – både den fysiska miljön och den intellektuella atmosfären – som högskolan kan erbjuda studenten kan ha en avgörande betydelse för resultaten.

Våra förslag i det följande beträffande formerna för kvalitetskontrollen skall ses mot denna bakgrund. De viktigaste kvalitetsfrämjande faktorerna i högskolan är kunniga och engagerade lärare och aktiva studenter.

• *Antagningen*

Studenternas förkunskapsnivå och allmänna intellektuella kapacitet liksom deras personliga mognad spelar en mycket stor – ibland avgörande – roll för utbildningsresultaten. Denna faktor har hittills inte kunnat styras av högskolorna själva, och än mindre av den enskilda institutionen.

I ett utbildningssystem där samhället och de anslagsbeviljande myndigheterna fäster allt större avseende vid utbildningens resultat är det naturligt att högskolorna får ett större ansvar både för urvalet av studenter och för kraven på förkunskaper.

• *Etablering av nya utbildningar*

I det decentraliserade högskolesystemet bör någon form av kvalitetskontroll finnas inbyggd i den lokala beslutsprocessen. De lokala motiven att starta en ny kurs eller ett nytt utbildningsprogram får inte vara så kortsiktiga att kvalitetsaspekterna sätts ur spel. Ett beslut om att starta en ny kurs eller ett nytt utbildningsprogram bör föregås av en prövning av både kvaliteten på utbildningens innehåll och uppläggning och institutionens kompetens och kapacitet att genomföra utbildningen, även på längre sikt. Denna

prövning bör enligt vår uppfattning normalt ske under medverkan av externa bedömare.

Ansvar för att en sådan prövning kommer till stånd bör åvila den enskilda högskolans ledning.

- *Kursvärderingar*

Ett viktigt element i kvalitetssystemet på institutionsnivå är också att det sker en kontinuerlig utvärdering av undervisningen från studenternas synpunkt. Löpande kursvärderingar bör med utredningens synsätt vara ett naturligt inslag i all högskoleutbildning. Självklart är att de synpunkter som kommer fram i kursvärderingarna skall få genomslag i institutionens planläggning – men lika viktigt är att resultaten kommuniceras både till lärare och till studenter. Kursvärderingsresultaten är också en viktig del av underlaget vid utvärdering av en institution, ett utbildningsprogram eller en enskild kurs.

Våra synpunkter och rekommendationer beträffande kursvärderingar utvecklas närmare i kapitel 15.

- *Examinationen*

Kvalitetskontroll måste förekomma på alla nivåer i högskoleorganisationen. I första hand vilar ansvaret på institutionen. Här är det kvalitetskontrollen på individnivå som står i fokus. Denna måste ta sin utgångspunkt i vad som skall uppnås hos studenten: inläring av kunskaper och färdigheter – men också ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt till ämnet.

Som vi framhållit i det föregående är examinationen ett grundläggande element i kvalitetskontrollen. Den är inte bara en kontroll av kvaliteten i individens inläring utan skall i många fall också tjäna som en bedömning av framtida yrkesskicklighet och -lämplighet. Det (internationellt nästan unika) svenska systemet där samma lärare svarar för både undervisning och examination kan från denna synpunkt ifrågasättas. Som framhålls i den tidigare refererade promemorian från samverkansgruppen för utvärdering har vi i vårt land så gott som ingenting av sådana kollektiva kvalitetskontroller vad gäller utbildningsprocess och examination som är vanliga i en del andra länder.

För att åstadkomma likvärdighet i den kvalitetskontroll som sker genom examinationen har vi i det föregående pläderat för medverkan av *externa examinatore*r i bedömningen – åtminstone vid större prov. Detta förutsätter sannolikt att man på många håll går över till sammanfattande examination på större utbildningsavsnitt än i dag vilket också torde gynna överblick och sammanhang i studierna. I de försöksverksamheter som utredningen gett stöd

till har erfarenheterna av de externa examinatorernas medverkan varit så positiva både från studenternas och lärarnas sida att vi anser att det finns skäl att föreslå att ett sådant system införs generellt, om än till en början i begränsad omfattning, i den svenska högskolan. I varje utbildningsprogram som avslutas med examen bör därför enligt vår uppfattning ingå minst ett sammanfattande prov som genomförs och bedöms under medverkan av externa examinatorer. Deras bedömning bör vara avgörande vid eventuella meningsskiljaktigheter. De externa examinatorerna bör emellertid inte bara delta i bedömningen av enskilda studenter utan kan också spela en betydelsefull roll genom att ge synpunkter på både kursuppläggnings och examinationsförfarandet.

Ännu en åtgärd i samma syfte är att arbeta för *gemensamma eller samordnade prov* i samma ämne mellan olika högskolor. Detta förutsätter i sin tur ett ökat samråd mellan ämnesinstitutioner på olika orter. Former för sådant samråd behöver skapas - t ex någon form av regelbundna ämneskonferenser.

Såväl externa examinatorer som gemensamma prov för automatiskt med sig ökade kontakter mellan lärare vid olika institutioner, olika högskolor och olika typer av utbildningar. Sådana kontakter ger impulser till utveckling och förbättring av utbildningens uppläggning och innehåll, av läromedel och tekniska hjälpmedel, och driver på så sätt utvecklingen mot den "högsta gemensamma nämnaren".

- *Kvalitetskontroll på nationell nivå*

I den nya examensordning som nu kan skönjas måste någon form av kvalitetskontroll även på nationell nivå finnas inbyggd - dels för att bevaka kravet på likvärdighet mellan olika högskolor, dels för att stimulera till hög kvalitet

I UHÄ:s rapport *Examina i högskolan* (remissupplaga januari 1991) nämndes att högskolorna gemensamt skulle kunna skapa "examensråd" med uppgiften att bevaka kvaliteten inom bestämda ämnesområden. I det förslag som nu överlämnats till regeringen (skrivelse 1991-10-23) anser UHÄ att ansvaret för kvalitetsprövningen måste ligga på lokal nivå. Samtidigt understryks dock att prövningen måste ske "i former som skapar förtroende för högskolans vilja och förmåga att av egen kraft, utan formaliserad central övervakning, hävda sin kvalitet".

I rapporten *En likvärdig lärarutbildning?* (UHÄ-rapport 1991:8) föreslås ett nationellt råd som - efter modell av CNAAs (Council for National Academic Awards) i England - skall svara för granskning av kvaliteten i undervisningen och en nationell enhetlighet i bedömningen av studenternas prestationer och lämplighet för läraryrket. Rådet skall bl a granska formerna för och innehållet i examinationen. Det under 1990 inrättade ingenjörsut-

bildningsrådet inom UHÄ synes ha varit avsett att fylla en liknande funktion när det gäller den nya tvååriga ingenjörsutbildningen.

Någon form av organisation för erfarenhetsutbyte, samråd och samordning är enligt vår uppfattning nödvändig. Vi hänvisar här till vad som anförts i rapporten *Examination som kvalitetskontroll i högskolan* (jfr kapitel 12 i det föregående).

Denna form av kvalitetskontroll skulle ha kunnat vara en naturlig uppgift för UHÄ i dess roll som organ för tillsyn, uppföljning och utvärdering. I skrivelsen till regeringen 1991-10-23 om examina i högskolan har UHÄ förklarat sig berett svara för övervakning och redovisning i ett nationellt perspektiv av examensstandarderna i den svenska högskolan. I den nya organisation som nu skall utformas bör nationella samrådsorgan av detta slag i första hand knytas till någon form av samarbetsorgan mellan högskolorna. I andra hand kan de tänkas få en anknytning till det planerade utvärderingssekretariatet. Sådana "ämnesråd" eller liknande kan också spela en betydelsefull roll i utvärderingsprocessen.

### 13.5 Slutsatser och förslag

- *Högskolans redovisningsansvar*

Som samhällsfinansierade institutioner har högskolorna ett självklart redovisningsansvar både vad gäller användningen av resurserna och i fråga om resultatet av verksamheten, kvantitativt och kvalitativt.

De ökande kraven på uppföljning och resultatredovisning i den högre utbildningen är en internationell företeelse. I Sverige kan denna tendens ses som en naturlig följd av att regelstyrningen minskar och högskolornas handlingsfrihet ökar.

För forskningen finns ett väl fungerande system för kvalitetskontroll. Någon motsvarighet för grundutbildningens del finns inte i dag. Den svenska högskolan behöver ett "kvalitetssystem" även för grundutbildningen.

Men två viktiga villkor måste vara uppfyllda om ett utvärderingssystem inte skall få negativa konsekvenser: för det första måste utvärderingen beakta alla aspekter av utbildningen och ta hänsyn till att utbildningen har flera olika mål, och för det andra bör de verkställighetsindikatorer inte användas mekaniskt som underlag för beslut av överordnade myndigheter utan att de som berörs får tillfälle att ge sin förklaring till resultaten.

"Kvalitet" i högre utbildning är ett svårfångat begrepp som kan ges olika innebörd beroende på betraktarens utsiktspunkt. Olika intressenter har olika - var för sig legitima - krav på utbildningen. Men från vår synpunkt är studenterna den allra viktigaste intressentgruppen i högskolan. Det är framför allt deras intressen och behov som måste vara vägledande för prioritering och kvalitetsbedömning.

Grundläggande för kvalitetsbedömningen måste därför till slut bli *utbildningsresultatets kvalitet* - dvs vad studenten tillägnat sig när utbildningen slutförts. Det är denna kvalitetsaspekt som högskolans intressenter (både studenterna och samhället/arbetslivet) i första hand har anledning att intressera sig för.

• *Kvalitetssäkring*

Utvecklingen mot en alltmer uttalad mål- och resultatstyrning gör det nödvändigt att finna adekvata former för att säkra kvaliteten. Kvalitetskontrollen måste i allt väsentligt vara en sak för högskolorna själva. Men det är samtidigt viktigt att samhället kan lita på att högskolorna tar det fulla ansvaret för kvalitetssäkringen.

Vi pekar i detta kapitel på några mekanismer för kvalitetssäkring, som vi bedömer som betydelsefulla:

- *Nya kurser eller utbildningsprogram* måste utsättas för en opartisk kvalitetsgranskning innan de startar.
- En *utvärdering av undervisningen från studenternas synpunkt* måste ske kontinuerligt.
- Examinationen är ett grundläggande element i kvalitetskontrollen. Vi anser att *externa examinatore*r bör bli en normal företeelse i den svenska högskolan. Detta förutsätter sannolikt en övergång till sammanfattande examination på större utbildningsavsnitt än i dag. Vidare är det angeläget att *gemensamma eller samordnade prov* utnyttjas oftare än nu.
- På den nationella nivån behövs någon form av ämnesbaserade organ för erfarenhetsutbyte, samråd och samordning.

I UHÄ:s projektrapport "Uppföljning och utvärdering i högskolan" (UHÄ-projekt 1990:1) definieras begreppen uppföljning och utvärdering. Bl a framhålls att uppföljningens främsta syfte är att ge överblick och kontroll över verksamheten, medan utvärderingen syftar till att ge underlag för utveckling och förnyelse.

Resultatuppföljning, kvalitetssäkring och utvärdering bör ses som samverkande delar i ett sammanhängande kvalitetssystem. Även utvärderingen syftar naturligen till "överblick och kontroll", och kan ge underlag för ingripanden på olika nivåer. Men alla elementen i kvalitetssystemet skall bidra till utveckling och förnyelse.

*Resultatuppföljningen* bygger på den rutinmässiga rapportering som sker i de årliga verksamhetsberättelserna. De verksamhetsmått som kan ingå i rapporteringen finns i huvudsak redan utarbetade (bl a i samband med UHÄ:s s k STAR-projekt). Dessa mått är i sig inte användbara som indikatorer på kvalitet; kvaliteten i utbildningen måste kontrolleras på annat sätt. Men om så sker, kan verksamhetsmått användas för resultatbedömning. De principer för redovisning av jämförelsetal för högskolornas verksamhet som ges i UHÄ:s verksamhetsberättelse för 1989/90 innebär enligt vår uppfattning ett fruktbart sätt att presentera verksamhetsdata som utgångspunkt för uppföljning och utvärdering. En förutsättning är givetvis att de data som redovisas är korrekta och jämförbara.

*Kvalitetssäkringen* måste som vi diskuterat i föregående avsnitt ske fortlöpande men skilt från den rutinmässiga resultatuppföljningen.

Med *utvärdering* vill vi mena en mer djupgående analys av både utbildningsresultaten, relaterade till målen för utbildningen, och utbildningsprocessen och dess förutsättningar, i syfte att ge underlag för åtgärder för förbättring och utveckling.

## 14.1 Verksamhetsindikatorer och expertbedömningar

Internationellt kan man urskilja två huvudlinjer i fråga om val av instrument för att bedöma utbildningens resultat, kvantitativt och kvalitativt.

Den ena linjen innebär att man försöker mäta resultaten med ett antal *verksamhetsindikatorer* (*performance indicators*). Särskilt

i Storbritannien har man ägnat mycket intresse åt att utveckla sådana indikatorer.

Men användandet av kvantitativa indikatorer som mått på verksamheten har också kritiserats. Kritikerna menar att man riskerar att alltför mycket koncentrera uppmärksamheten på lätt kvantifierbara faktorer medan kärnan i verksamheten – utbildningens kvalitet – som inte låter sig mätas i siffror, blir försummad. De kvantitativa måtten används gärna för jämförelser som lätt blir missvisande om siffrorna inte bedöms i sitt sammanhang och om inte de bakomliggande orsakerna till utfallet analyseras.

Den andra huvudlinjen bygger på en *extern expertbedömning (peer review)*, där ansvaret för värderingen ligger hos sakkunniga på området (fristående från den enhet som skall utvärderas). Detta slag av utvärdering är välkänt och allmänt accepterat inom forskningen. Som dess förespråkare hävdar, lämnar detta slag av bedömning större utrymme för kvalitativa aspekter.

I Europa är det främst i Holland som man utvecklat ett utvärderingssystem som bygger på peer review. De holländska universiteten har genom sin gemensamma organisation VSNU skapat en procedur för utvärdering som kombinerar intern självvärdering med extern sakkunnigbedömning och som ger möjlighet till jämförelser mellan olika universitet. Åtgärderna kan ses som ett svar på de skärpta krav från statens sida på resultatkontroll som följde av att den tidigare regelstyrningen av den högre utbildningen avskaffades under 1980-talet. I Storbritannien har universiteten – på initiativ av rektorskonferensen (CVCP) – nyligen skapat en gemensam enhet (Academic Audit Unit) som sedan våren 1991 arbetar med utvärdering på likartat sätt som VSNU i Holland.

Vår slutsats är att ett fungerande kvalitetssystem måste innehålla såväl bedömningar av verksamhetsindikatorer som kvalitetsvärdering genom externa experter. Verksamhetsindikatorerna – som kan hämtas ur de resultatredovisningar som rutinmässigt samlas in – ger signaler om vilka förhållanden som behöver bli föremål för en närmare granskning. Expertbedömningen – i kombination med lokala självvärderingar – ger analyser och förklaringar och underlag för beslut om förändringar.

## 14.2 Utvärdering i den svenska högskolan

- *Informationsbehovet på central nivå*

De krav på information om resultat och kvalitet som ställs av statsmakterna får naturligtvis en avgörande inverkan på formerna för uppföljning och utvärdering. Samverkansgruppen för utvärdering urskiljer i sin promemoria fyra möjliga kravnivåer från statsmakternas sida:

- (3) Graderad kvalitet genom kvantitativa indikatorer (rangordning)
- (2) Garanterad minimikvalitet genom fastställda kriterier
- (1) Redovisning endast av formerna för lokal kvalitetskontroll/kvalitetssäkring
- (0) Fullt förtroende för högskolornas egen kvalitetskontroll (ingen information till central nivå).

Inriktningen av arbetet med uppföljning och utvärdering i högskolan blir mycket olika beroende på vilken av dessa kravnivåer som gäller. Med den lägsta nivån - dvs den som gäller nu - finns det, framhåller gruppen, risk att kvalitetsaspekter försummas när ingen frågar efter dem. Med den högsta kravnivån kommer mycket arbete att behöva läggas ned på utveckling och insamling av indikatorer, "något som mer främjar administrativ hantering än utbildningens kvalitet".

För att den lägsta nivån, dvs ingen direkt information, skall kunna accepteras krävs, som gruppen påpekar, sannolikt att det i grundutbildningen etableras kollektiva former av kvalitetskontroll som motsvarar den professionella granskning som sker inom forskningen (vid doktorsdisputationer och publicering av forskningsresultat). Våra förslag i det föregående syftar till att åstadkomma vissa sådana mekanismer för kvalitetssäkring.

Men det är enligt gruppen nivå 1, som ställer krav på att högskolorna själva utvecklar och redogör för sina sätt att garantera kvalitet, som bäst förtjänar epitetet kvalitetsfrämjande. Där ställs tydliga ansvarskrav samtidigt som utrymme skapas för försök som kan misslyckas utan att det leder till bestraffning.

Nivå 2 förutsätter jämförande utvärderingar av utbildningar eller forskningsområden över hela landet och också internationella jämförelser. Som ensam kvalitetskontroll skulle denna form av utvärdering enligt gruppens mening innebära risk för att gemensamma minimikriterier för kvalitet får en konserverande effekt. Men den kan också fungera stimulerande genom att tillhandahålla jämförelsematerial från andra enheter.

Dessa nivåer utesluter inte varandra. För vår del tror vi att det huvudsakliga ansvaret för utvärderingen måste ligga hos den lokala högskolan, som emellertid bör ha ett ansvar för att redovisa hur den lokala kvalitetssäkringen sker. Men samtidigt bör UHÄ ha ett ansvar för att övergripande utvärderingar på nationell nivå kommer till stånd.

- *Utvärderingens former*

I UHÄ:s tidigare citerade rapport om uppföljning och utvärdering i högskolan (UHÄ-rapport 1990:1) utgick man från fyra grundprinciper:

- Syftet med uppföljning och utvärdering är att vara ett hjälpmedel för utveckling av högskolans verksamheter samt att ge underlag för högskoleenheternas resultatredovisning och resultatanalys.
- Varje person och varje enhet i högskolan har det primära ansvaret för utveckling av sin verksamhet och därmed också för uppföljning och utvärdering av den.
- Minsta nödvändiga information skall eftersträvas.
- Resultaten av uppföljning och utvärdering måste leda till åtgärder eller konsekvenser.

Vår syn på utvärderingsprocessen i högskolan överensstämmer i allt väsentligt med dessa grundprinciper. Både formerna och frekvensen för utvärderingen måste få variera mellan olika utbildningsområden och mellan olika högskolor. Alla organ i högskoleorganisationen – institutionen, fakulteten (motsv), högskolestyrelsen och organen på den nationella nivån – har ett ansvar för att verksamheten utvärderas. Som grundläggande princip vill vi dock slå fast att ansvaret primärt måste ligga hos den enskilda högskolan.

I fråga om formerna för utvärderingen kan den praxis som de holländska universiteten gemensamt utvecklat vara en möjlig förebild. Utvärderingen bygger här på en *självvärdering* av dem som lokalt ansvarar för utbildningen. Till denna självvärdering fogas så en *extern bedömning* ("peer review"), som delges de berörda och kan ligga till grund för utveckling och förändring.

Denna modell ligger bl a till grund för den utvärdering av ekonomlinjen, förskollärlinjen och ämnet franska som – i samarbete med holländska universitet – nyligen ägt rum vid ett antal högskolor i Sverige. Värdefulla ansatser finns också vid universiteten i Umeå och Uppsala. I Lund har universitetsstyrelsen antagit ett principprogram för utvärdering som i huvudsak bygger på den holländska modellen.

Under hösten 1991 har universitetet i Lund publicerat en handledning för utvärdering (Nilsson, 1991), som ger en god analys av motiven för och innebörden av utvärdering av den högre utbildningen. Skriftens huvuddel utgörs av en vägledning för institutioner och nämnder med utgångspunkt i basdata och indikatorer genom stadierna självvärdering – extern bedömning – åtgärder och uppföljning. I skriften ges också hänvisningar till ett antal kompletta utvärderingsrapporter som nu föreligger bl a avseende ekonomutbildningen, förskollärarytbildningen samt ämnet franska vid några universitet och högskolor.

Handledningen, som bygger på erfarenheterna från de utvärderingsprojekt som hittills genomförts, är mer inriktad på det praktiska genomförandet än UHÅ:s skrifter. Den bör enligt vår uppfattning kunna vara användbar som underlag för planering av utvärderingsprogram även vid andra högskolor.

För utvärdering av forskning finns som redan påpekats etablerade former, såväl när det gäller det enskilda projektet som forskningen inom ett visst område i landet. Huvudintresset i utvärderingsarbetet måste därför gälla utveckling och tillämpning av metoder för utvärdering av utbildning. Men från vår synpunkt vill vi framhålla att i det långa loppet måste utvärdering av t ex en ämnesinstitution alltid omfatta *både utbildning och forskning*. Dessa två sidor av verksamheten vid universitet och högskolor hänger så intimt samman, att en utvärdering av enbart den ena av dem riskerar att bli ofullständig eller rentav missvisande.

Det måste också betonas att *utvärderingen måste leda till åtgärder* om den skall kunna betraktas som meningsfull. De resultat i form av förslag till förändringar och förbättringar som utvärderingen ger upphov till måste tas på allvar av dem som ansvarar för verksamheten. Detta förutsätter i sin tur att den instans som svarar för budgeteringen – vare sig det gäller högskolestyrelsen eller den enskilda institutionen – disponerar resurser för att genomföra nödvändiga åtgärder. *Detta måste beaktas redan när utvärderingen planeras.*

- *Ansvarsfördelning*

I detta sammanhang blir *ansvarsfördelningen* en kärnfråga: vem tar initiativ till utvärderingen, vem svarar för genomförandet, och vem bär ansvaret för uppföljning och för att åtgärder vidtas med anledning av utvärderingen?

I den holländska modellen som vi nyss refererade till ligger hela ansvaret på ett centralt organ som gör upp en plan för en systematisk utvärdering där varje ämne eller ämnesgrupp blir föremål för granskning under en flerårsperiod. I denna modell syftar utvärderingen i första hand till kontroll av om utbildningen på olika orter är kvalitativt likvärdig och om den håller en acceptabel standard.

Vi vill i likhet med UHÄ betona att varje instans i högskoleorganisationen har ett ansvar för att följa upp och utvärdera sin verksamhet. Den holländska modellen är därför inte i sin helhet tillämplig i Sverige. Men samtidigt är det klart att det är nödvändigt med en samordning av utvärderingsarbetet både inom den enskilda högskolan och på nationell nivå.

På den lokala nivån bör det vara högskolestyrelsen som bär det formella ansvaret för utvärderingen inom den egna högskolan. Det praktiska utvärderingsarbetet måste dock ske inom den enskilda institutionen. Det bör vara en självklarhet att någon form av utvärdering – där både studenter och lärare medverkar – sker regelbundet inom varje kurs. Men mer omfattande utvärderingar, där institutionens hela verksamhet granskas, bör initieras av hög-

skolestyrelsen (eller vid de större universiteten av ledningsorganen på fakultetsnivå).

SOU 1992: 1  
Kapitel 14

Vid sådana utvärderingar är det viktigt att externa bedömare medverkar med en "peer review". Det är också viktigt att de externa bedömarna får sitt uppdrag från högskolestyrelsen och inte från institutionen själv (även om de utses efter förslag av institutionen).

Ibland är det dock motiverat att fokusera utvärderingen på utbildningsprogrammet i stället för på institutionen, speciellt när det gäller sammanhållna, examensinriktade utbildningar - och alldeles särskilt om det är fråga om utbildningar där examen avser att ge behörighet för en bestämd yrkesverksamhet.

Det finns också ett behov av övergripande nationella sammanställningar och analyser av resultaten av högskolornas verksamhet. I den omstrukturering av UHÄ som beslutades under 1991 blev detta en av myndighetens primära uppgifter. I den nya organisation som nyligen aviserats (i prop 1991/92:76) bör ansvaret ligga hos den föreslagna centrala servicemyndigheten för högskolan.

Men det är också viktigt att utvärderingar på nationell nivå, med internationella perspektiv, kommer till stånd. Sådana nationella utvärderingar av ett utbildnings- och forskningsområde blir en uppgift för den föreslagna nya enheten för utvärderingsfrågor, även om de i många fall kanske kan bygga på lokalt genomförda utvärderingsprojekt. För att en rimlig samordning mellan det lokala arbetet och nationella utvärderingsinitiativ skall kunna garanteras bör det centrala utvärderingssekreteriatet göra upp en långsiktig plan för sitt arbete under t ex en femårsperiod, så att högskolorna har klart för sig vilka områden som kommer att utvärderas på nationell nivå och kan anpassa det lokala utvärderingsarbetet därefter.

Även i de nationella utvärderingarna bör givetvis sakkunniga - delvis utländska - anlitas från det ämnesområde utvärderingen gäller. I detta arbete bör de "ämnesråd" eller liknande som vi föreslagit i det föregående kunna medverka, bl a genom att lämna förslag till sammansättningen av sakkunniggrupperna.

### 14.3 Slutsatser och förslag

Vi ansluter oss i huvudsak till den syn på utvärdering som i olika sammanhang framförts av UHÄ. Varje utvärdering bör bygga på en *självvärdering* av dem som lokalt ansvarar för utbildningen. Till denna självvärdering fogas så en *extern bedömning* ("peer review") som delges de berörda och kan ligga till grund för utveckling och förändring. Slutligen måste *utvärderingen leda till åtgärder* om den skall kunna betraktas som meningsfull.

Varje instans i högskoleorganisationen har ett ansvar för att följa upp och utvärdera sin verksamhet. På den lokala nivån bör

det vara högskolestyrelsen som bär det formella ansvaret för utvärderingen inom den egna högskolan. Det praktiska utvärderingsarbetet måste dock ske inom den enskilda institutionen. Ibland måste dock utvärderingen fokuseras på utbildningsprogrammet (linjen) i stället för institutionen, speciellt när det gäller sammanhållna, examensinriktade utbildningar.

Därutöver behövs också nationella sammanställningar och analyser av resultaten av högskolornas verksamhet. Men det är också viktigt att utvärderingar på nationell nivå, med internationella perspektiv, kommer till stånd. Det bör upprättas en långsiktig plan för utvärderingsarbetet under t ex en femårsperiod, så att högskolorna har klart för sig vilka områden som kommer att utvärderas på nationell nivå och kan anpassa det lokala utvärderingsarbetet därefter.

Även i det nationella utvärderingsarbete är det nödvändigt att anlita externa, gärna utländska, bedömare. Här bör de "ämnesråd" som vi föreslår kunna medverka.



I en positiv undervisningsmiljö pågår en ständig och förtroende-  
full dialog mellan lärare och studenter. En undervisningsmiljö av  
god kvalitet karakteriseras också av en kontinuerlig granskning av  
det egna arbetet. Att studera och kritiskt värdera det man gör är  
naturligt i all professionell verksamhet och själva grunden i ett  
vetenskapligt förhållningssätt.

Vi har tidigare diskuterat kvalitet och utvärdering inom den  
högre utbildningen. I föregående kapitel utvecklades några syn-  
punkter gällande utvärdering på olika nivåer i högskolesystemet:  
den nationella nivån, den enskilda högskolans nivå, och utvärde-  
ring av sammanhängande utbildningsprogram eller enskilda äm-  
nesinstitutioner. Att vi här bryter ut utvärdering av enskilda *kur-  
ser* beror på att denna process är särskilt viktig för studenterna.

I arbetet med frågan om utvärdering av kurser har vi haft en  
särskild arbetsgrupp med representanter från utredningen, från  
SFS samt med expert hjälp av pedagogiska konsulten Mona Bess-  
man, Stockholms universitet.

Utredningen har också gett företagsekonomiska institutionen  
vid Stockholms universitet i uppdrag att i samråd med Studenter-  
nas s k kvalitetsråd genomföra en försöksverksamhet med ett sys-  
tem för integrerad kursvärdering. I rapporten (Högberg och Fal-  
lenius, 1991) understrykes bl a att syftet bör vara att utvärdera  
kursen och inte läraren. Vidare illustrerar försöket många av de  
svårigheter det innebär att utvärdera en så komplex verksamhet  
som högre utbildning.

## 15.1 Nuläget

UPU rekommenderade i sitt slutbetänkande (1970) användning av  
vad man kallade undervisningsvärderingar eller kursvärderingar  
för att få en bild av hur undervisningen och kursuppläggnigen  
fungerat. UPU gjorde en kartläggning som visade att ca 150 insti-  
tutioner i landet redan använde någon form av kursvärdering.  
Som en hjälp till institutionerna utarbetade man bl a ett standard-  
formulär, formulerade några krav på kursvärderingar samt ut-  
tryckte förhoppningar om arbetsbesparing med hjälp av datorise-  
rade rutiner.

I dag förekommer kursvärderingar i olika former sannolikt vid  
flertalet institutioner i landet. Vid en förfrågan i maj 1989 vid  
Uppsala universitet till 120 institutioner angav 96 % av de sva-  
rande att kursvärderingar förekommer.

I alla de undersökningar som gjorts visar sig också lärarna vara mycket positiva till att man inhämtar information från studenterna. Internationella erfarenheter pekar i samma riktning. Utredningen har också i lärarenkäten skaffat sig en översiktlig bild av hur vanligt det är att man inhämtar studenternas bedömningar.

I följande tabell sammanfattas svaren på frågan "Hur utnyttjar Du (eller Din institution) studenternas erfarenheter för att utveckla undervisningen?". Siffrorna anger procent av de svarande för olika alternativ på en 5-gradig skala.

Lärarnas svar på frågan "Hur utnyttjar Du (eller Din institution) studenternas erfarenheter för att utveckla undervisningen?" (procent)

	I hög grad				Inte alls 1
	5	4	3	2	
Informella sporadiska samtal	23	37	28	10	3
Systematiska kursvärderingar	33	38	20	6	4
Uppföljning någon tidsperiod efter att studenterna genomgått kursen	4	13	17	23	44

Inte mindre än 71 % av de svarande säger att man använder systematiska kursvärderingar (svarsalternativ 5 och 4).

I lärarenkäten ställdes också frågan om kursvärdering borde vara ett naturligt inslag i varje kurs. Majoriteten av lärarna (84 %) tycker att det är ett bra förslag. Däremot förekommer uppföljning en tid efter kursens slut endast i obetydlig omfattning.

Studenternas inställning har tydligast kommit till uttryck i skrivelser från SFS i vilka man bl a kräver att *kursutvärderingar* skall vara obligatoriska och att detta ska skrivas in i högskoleförordningen samt i lokala kursplaner. SFS understryker att samma krav skall ställas på denna typ som på alla andra typer av utvärdering.

## 15.2 Problem och brister

Även om det är vanligt att man inhämtar studenternas uppfattning om undervisningen och även om grundinställningen hos lärarna är positiv finns det en rad problem med stora delar av dagens praxis. Dessa har belysts av Bessman och Mårtenson m fl (1991). I utredningens särskilda arbetsgrupp har några av bristerna diskuterats speciellt.

De flesta förbinder nog begreppet kursvärdering med att man muntligen eller skriftligen frågar studenterna vad de tycker om den kurs de genomgått och ibland om vilka alternativ de hade kunnat tänka sig i fråga om litteratur, undervisningstäthet, arbetsformer etc. Den vanligaste metoden är ett skriftligt frågeformulär,

ofta standardiserat med i förväg fastställda svarskategorier. Detta leder ibland tyvärr till mekaniska och rutinmässiga kursvärderingar där man inte gör en koppling till målsättning och yttre förutsättningar. Sådan kursvärderingar ger inget bra underlag för konstruktiva förslag till förbättringar.

Oftast utförs kursvärderingar i slutet av en kurs. Då är det svårt att motivera studenterna att svara eftersom eventuella förändringar inte kan komma dem själva tillgodo. Studenterna kan faktiskt också vara rädda att framföra kritik.

Det kan också vara svårt att motivera lärarna. Den information man får domineras ibland av negativ kritik. Detta gör att lärarna inte känner engagemang för utvärdering av kurserna, särskilt om de lagt ner mycket tid på planering och genomförande av dem. Man har på sin höjd en kursvärdering "för att studenterna skall få vädra lungorna".

Även om man klarar att göra enkla och ändå användbara formulär tar det tid att distribuera dem och bearbeta data. Tid för kursvärdering finns inte alltid medvetet medräknad i lärarens tjänstgöring.

Med de standardiserade metoderna blir dessutom resultaten lätt så onyanserade och intetsägande att lärarna inte ser något värde i utvärderingen. Man uppfattar kritiken men kan ofta inte förstå de bakomliggande orsakerna. I stället för användbar information ger sådana kursvärderingar upphov till nya frågor och behov av förklaringar.

Uppföljningen av resultaten är kanske den största svagheten. Bristande uppföljning kan dels bero på att man inte tror sig ha möjligheter att göra några förändringar, dels på att underlaget är så bristfälligt att man inte får någon ledning beträffande vilka förändringar, som behövs. Ett skäl, som ofta anförs är också att studenterna ändrar sig, "det ena året vill de ha det så, det andra så". Lärarna tycker då att det är bäst att inte göra några förändringar.

Ovan nämnda brister har reducerat värdet av dagens kursvärderingar. Detta innebär emellertid inte att arbetet skall upphöra - snarare måste det intensifieras och i högre grad utnyttja mer nyanserade metoder för återkoppling mellan studenternas erfarenhet och lärarens fortsatta insatser.

### 15.3 Syften

Utvärdering av kurser kan ha en mängd olika syften. Vi vill lyfta fram några av dem, samtidigt som vi betonar att det från början måste vara helt klart för dem som skall medverka i utvärderingen i vilket syfte man samlar in data. Man bör heller inte använda data insamlade i ett syfte för slutsatser och åtgärder i ett helt annat syfte.

Några av de viktigaste användningsområdena för en kursvärdering är följande:

- Studentbedömning som ett slags betyg på kursen och information till andra studenter. Detta är vanligt bl a i USA där vissa universitet tillhandahåller hela kurskataloger med betygsatta kurser.
- "Betygsättning" av lärare, som ett av underlagen för beslut om lönesättning, bedömning av pedagogisk skicklighet, arbetsfördelning och kompetensutveckling
- Underlag för beslut om tilldelning av resurser.
- Möjlighet för studenterna att analysera och bearbeta sitt eget sätt att lära, att träna sin förmåga till kritisk granskning (av ett näraliggande problem!) och att beskriva sin egen aktivitet och egna avvägningar i relation till den aktuella kursen. Genom att studenterna tvingas att ta ställning markerar deras roll som medansvariga för kursen och dess resultat, i motsats till rollen som utanförstående observatör efter avslutad kurs.
- Självvärdering för lärarna i fråga om kursuppläggning och graden av måluppfyllelse, liksom bedömning av andra förutsättningar. En sådan självvärdering kan bidra till lärarens personliga utveckling.

En samlad och kontinuerlig utvärdering med återkoppling för att höja kursens kvalitet fordrar engagemang hos både studenter och lärare. Såväl undervisningens uppläggning och innehåll som studenternas inläring och lärarnas insatser, liksom övriga faktorer, skall analyseras med sikte på graden av måluppfyllelse. Med detta syfte innebär kursvärdering en flytande övergång till den mera omfattande typ av utvärdering som beskrivs i föregående kapitel.

Vidare måste framhållas att de flesta gärna medverkar om syftet är att förbättra, antingen det gäller individ eller kurs, medan många blir avvaktande när det handlar om betyg och kontroll. Detta är ytterligare ett skäl att vara tydlig beträffande syftet. Är det t ex förbättring man strävar efter måste alla medverkande vara villiga att avslöja svagheter, vilket man är obenägen till om syftet är kontroll.

Det kan självfallet vara av värde att få fram data för jämförelser mellan samma kurs över flera terminer eller mellan olika kurser. Emellertid reser detta stora metodiska svårigheter. Det kräver därför stor kunskap och erfarenheter av utvärdering, varför det skall göras med stor omsorg och med försiktighet vid tolkning av data.

### 15.4.1 Från enkel studentbedömning till interaktiv kursutvärdering

En aktuell genomgång av litteraturen om studentbedömningar har gjorts av Cashin (1988). Synpunkter på utformning av kursvärderingar har nyligen också redovisats av Bessman och Mårtensson (1991). En kursvärderings metodik och utförande måste givetvis anpassas till de data man har behov av, vilket i sin tur hänger samman med de syften man vill uppnå.

Ambitionen kan skifta beträffande analysnivån. Om man begränsar sig till att enbart vilja få fram larmsignaler kan man nöja sig med enkla och relativt ytliga metoder, t ex frågeformulär. Om man å andra sidan vill ha möjlighet till en förklarande analys som underlag för förändringar måste man använda kvalitativa metoder. Självfallet kan man växla mellan analysnivå från termin till termin. Valet av analysdjup och bredd påverkas naturligtvis också av tillgängliga resurser.

De viktigaste uppgifterna för utvärderingen kommer från studenterna. De har en unik position när det gäller att kunna uttala sig om hur kursen påverkat deras sätt att tänka och handla. Å andra sidan finns det begränsningar i vad studenterna kan bedöma, t ex urvalet av innehåll till kursen, och dess betydelse för fortsatta studier eller kommande yrkesverksamhet.

Studenternas bedömning inhämtas ofta vid slutet av kursen. För att deras bedömning skall kunna påverka deras egen situation måste den givetvis inhämtas tidigare. Värdefull är också studenternas bedömning en tid efter kursen, när de fått längre perspektiv på undervisningen, dess innehåll och betydelse.

Lärarnas bedömning av olika företeelser i kursen är lika väsentlig som studenternas. Rent principiellt är det en fördel om en kursutvärdering görs av studenter och lärare tillsammans. Även bedömning av andra personer kan vara av värde, t ex lärare från den egna institutionen eller intilliggande institutioner, eller pedagogisk expertis.

Man bör heller inte glömma bort att kursens resultat, dvs vad studenterna lärt, bör ingå i analysen, liksom en granskning av varför vissa lyckats särskilt bra och andra misslyckats. En viktig och ibland försummad källa till information är att granska svaren på prov - de säger ofta mycket om var man kan hitta svagheter i en kurs.

Vidare måste man ta ställning till om uppgiftslämnandet skall vara anonymt eller ej, och vem som skall ha tillgång till resultaten. Vår uppfattning är att grundutbildningens kvalitet gynnas av ökad öppenhet, dokumentation och diskussion. Därför bör anonymitet undvikas och resultaten vara offentliga. Förutsättningen

är då att utvärderingen görs på ett sätt som lärare och studenter kommit överens om.

I takt med att kunskaper från inlärningsteoretisk forskning sprids till pedagogiskt intresserade lärare kan man internationellt se en trend mot att ge ökad vikt åt fler data som belyser hur studenternas kunskaper, färdigheter och attityder successivt utvecklas. Även i Sverige bör detta få större uppmärksamhet.

En annan väsentlig aspekt på de data man samlar in är att de inte begränsas till enbart svagheter eller brister. En kritisk analys omfattar också förtjänster och starka sidor. Man bör alltså vid utvärderingen också lyfta fram det som varit bra och få det förstärkt i stället för att ignorera det.

#### 15.4.2 Val av metoder

Det "traditionella" frågeformuläret till studenterna vid slutet av en kurs ger alltså ofta inte stort utbyte, särskilt inte för den enskilde studenten. Det är därför inte förvånande att det är svårt att motivera studenterna att medverka. Man bör i stället öka användningen av kvalitativa metoder som beskrivningar i dagböcker och protokoll, öppna frågor i frågeformulär eller muntlig information från intervjuer och diskussioner.

Ett bra exempel är den försöksverksamhet med frågeformulär med öppna frågor och intervjuer som bedrivits inom det sk kvalitetsprojektet vid Chalmers tekniska högskola.

Om man tillämpar kontinuerlig utvärdering finns det ganska enkla kvalitativa metoder att tillgå, som varken behöver vara resurs- eller tidskrävande. Dessutom ökar det möjligheterna för att utvärderingen blir ett naturligt inslag i kursen.

### 15.5 Tolkning av resultat och kursrapport

Beslut om förändringar får givetvis aldrig baseras på ensidiga informationskällor eller på ytliga analyser. Samtidigt måste graden av djup i bearbetning och tolkning varieras med hänsyn till utvärderingens syfte. Enstaka insatser fordrar mer analysarbete om resultaten skall kunna användas som argument för förändringar. Om man kan uppnå en regelbundenhet i utvärderingsarbetet - utan att falla i slentrianens fälla - erhåller man efterhand ett underlag där successiva förändringar lättare blir tydliga.

Vi vill föreslå att en sammanfattning och tolkning av data från utvärdering av en kurs samt förslag till åtgärder infogas i en enkel kursrapport på 1-2 sidor, som upprättas av ansvarig lärare och representanter för studenterna. Rapporten kan utgöra ett underlag för eventuella förändringsbeslut. Vidare kan den ha ett värde för kontinuiteten inom en institution, t ex vid byte av lärare. En

sådan kursrapport kan också fungera som information till studenterna och som ett underlag för lärarens personliga årsrapport (jfr avsnitt 16.5.4 i det följande).

Varje utvärdering av en kurs måste också som tidigare sagts sättas in i ett större sammanhang. Vid en utvärdering av hela utbildningsprogram eller institutioner utgör utvärderingen av de enskilda kurserna ett led i den större utvärderingen och kan då inte enbart vara en angelägenhet för lärare och studenter knutna till den speciella kursen. Men då är vi över i mera övergripande utvärderingar (jfr kapitel 14).

Ansvar för att utvärdering kommer till stånd ligger ytterst hos högskolestyrelsen. I praktiken är det naturligt att detta ansvar delegeras till den berörda institutionen (eller i vissa fall fakulteten eller motsvarande organ).

## 15.6 Konsekvenser

Speciellt om syftet sägs vara att få underlag för förbättringar måste varje form av utvärdering följas upp, antingen med åtgärder eller argument för varför man inte vidtar några åtgärder. Om utvärderingen inte får konsekvenser förlorar arbetsinsatsen i värde. Vid en kursstart kan det vara lämpligt att ha som rutin att informera studenterna om vilka förändringar föregående studenters och lärares analys har lett till. Ansvar för uppföljning av utvärdering av kurser bör ligga på den ansvarige läraren, i samarbete med institutionens studierektor.

Mot denna bakgrund kan det vara klokt att redan innan man gör en utvärdering fråga sig vilka åtgärder man är beredd att vidta vid det ena eller andra utfallet av utvärderingen. Som vi påpekat i föregående kapitel bör resurser för detta ändamål, i form av tid, pengar och personellt stöd, redan från början avsättas när utvärderingen planeras.

## 15.7 Slutsatser och förslag

Studentens bedömning av undervisningen – i regel kallad kursvärdering – kan ge värdefulla indikationer på hur undervisningen fungerar. Enbart en studentbedömning klagör dock sällan orsakerna till eventuella brister, och den ger inte heller några garantier för konstruktiva förbättringar.

En av lärare och studenter gemensamt genomförd utvärdering av en kurs kan däremot vara ett kraftfullt instrument för utveckling av kursens och utbildningens kvalitet, studenternas inläring och lärarnas kompetens. En sådan utvärdering på basnivån kan i själva verket ses som en hörnsten i högskolans kvalitetssäkring.

Vi vill därför starkt understryka att utvärdering av kurser bör vara en självklarhet vid alla former av undervisning och inlärnin-  
g. Utvärdering kan ske enligt många olika metoder; vi vill inte rekommendera en av dessa före någon annan utan snarare varna för begränsningar till någon enstaka metod. Det har visat sig att en kombination av flera angreppssätt oftast ger det mest värdefulla resultatet.

Vi vill också betona vikten att all värdering av kurser – vilken form den än har – sätts in i sitt sammanhang och relateras till mål och förutsättningar för kursen i fråga.

Våra slutsatser och förslag vill vi sammanfatta i följande punkter:

- Studenternas medverkan skall vara ett naturligt inslag i olika typer av kursvärdering. I princip skall varje kurs utvärderas. Detta bör ses som en hörnsten i kvalitetssäkringen av högskolans grundutbildning.
- Utredningen föreslår att alla längre kurser successivt skall utvärderas av studenter och lärare tillsammans, och att resultaten skall påverka kursens fortsatta uppläggning. Intresset bör fokuseras på utvecklingen av studenternas kunskaper, färdigheter och attityder i relation till uppställda mål.
- Utvärdering efter avslutad kurs kan sammanfattas och bedömas i en kursrapport, vilken bl a utgör underlag för beslut om förändringar.
- Ansvaret för att utvärdering kommer till stånd ligger ytterst hos högskolestyrelsen, även om genomförandet normalt delegeras till institutionen.

## V MERITERING OCH KOMPETENSUTVECKLING



I det föregående har vi flera gånger understrukit den betydelse som meritvärderingspraxis har för grundutbildningens och lärarrollens status i högskolan. Frågan om värdering av pedagogiska meriter togs därför upp med förtur i utredningsarbetet, och en preliminär rapport med våra förslag till riktlinjer och rekommendationer publicerades under hösten 1990 (*Pedagogiska meriter i högskolan*, SOU 1990:90).

I denna rapport gavs en tämligen utförlig redogörelse för den svenska debatten om undervisningens meritvärde under de senaste decennierna, från 1963 års forskarutredning och universitetspedagogiska utredningen (UPU) till lärartjänstutredningen (LÄTU) och den senaste översynen av förfarandet vid professorstillsättning (SOU 1989:30). Vi upprepar inte denna bakgrundsteckning här, utan vill enbart konstatera att alla de refererade utredningarna har framhållit vikten av en grundligare bedömning av de pedagogiska meriterna vid tillsättning av lärartjänster i högskolan.

Även från studenthåll har betydelsen av att de pedagogiska meriterna får tillräcklig tyngd uppmärksammas. Sveriges förenade studentkårer (SFS) ingav i juni 1988 en skrivelse till regeringen om "den pedagogiska miljön i högskolan", där man bl a lämnade ett förslag till förteckning över de pedagogiska meriter som kan betraktas som relevanta och hur de bör värderas sinsemellan. Delar av innehållet i skrivelsen återges också i skriften "*Konsten att få bättre lärare*" (SFS-SMAK 1989). Skrivelsen från SFS har genom regeringsbeslut 1989-03-30 överlämnats till högskoleutredningen för beaktande.

I SOU 1990:90 fanns också en kort internationell utblick, som inte heller behöver återges här. Det kan tilläggas att förhållandena i Norge numera finns utförligare beskrivna i betänkandet från det s k Studiekvalitetsutvalget (Handal m fl, 1990). I avsnitt 4 i det följande ger vi vidare några exempel från andra länder på former för bedömning av lärarskicklighet.

## 16.1 Nuvarande praxis

För att få en uppfattning om praxis beträffande värderingen av pedagogiska meriter vid tillsättning av lärartjänster sände vi i december 1989 ut en enkät till samtliga högskolor. Enkäten avsåg i första hand tjänsteförslagsnämndernas verksamhet. I svaren fanns redogörelser för praxis vid 59 av 76 tjänsteförslagsnämnder vid de berörda universiteten och högskolorna (dvs en svarsfrekvens på

närmare 80 %). En utförlig redogörelse för enkätsvaren gavs i vår rapport om pedagogiska meriter i högskolan (SOU 1990:90).

Som förutskickades i SOU 1990:90 har vi dessutom under hösten 1991 genom en ny enkät till högskolorna bett att få del av tjänsteförslagsnämndernas erfarenheter av tillämpningen av utredningens riktlinjer. Svar på denna enkät har kommit in från rektorsämbetena vid alla högskolor med fasta forskningsresurser (utom Handelshögskolan i Stockholm), de flesta med bifogade yttranden från tjänsteförslagsnämnderna. I många fall menar man att den tid som förflutit är alltför kort för att några tydliga erfarenheter skall kunna redovisas. Det framgår dock att högskolorna genomgående anser att de pedagogiska meriterna nu uppmärksammas mer än tidigare, och att högskoleutredningens synpunkter och rekommendationer spelat en stor roll för denna utveckling.

### 16.1.1 Lokala anvisningar och riktlinjer

Våren 1990 var det endast en tredjedel av alla tjänsteförslagsnämnder som regelmässigt sände ut någon form av anvisningar till de sökande om dokumentation av pedagogiska meriter. Anvisningar till de sakkunniga om bedömningen av pedagogiska meriter förekom lika sällan. Under den tid som förflutit sedan dess har uppenbarligen åtskilliga högskolor ägnat ett betydande arbete åt frågan om värderingen av pedagogiska meriter. Många universitet och högskolor använder högskoleutredningens riktlinjer i SOU 1990:90 som anvisningar till de sökande och rekommendationer till tjänsteförslagsnämnderna. Andra har utarbetat egna dokument av motsvarande karaktär.

I några fall har högskolans ledning tagit initiativ till generella riktlinjer beträffande bedömning av de pedagogiska meriterna. Så är t ex fallet vid KTH och universitetet i Linköping (som vi redovisade redan i SOU 1990:90). Vid KTH har rektorsämbetet under hösten 1991 fastställt rekommendationer till tjänsteförslagsnämnderna rörande meritvärderingen och anvisningar till de sökande angående formerna för dokumentation av meriterna. I Linköping räknar rektorsämbetet med att inom kort kunna fastställa vissa allmänna riktlinjer, som innebär att varje tjänsteförslagsnämnd skall precisera hur bedömningen av pedagogisk skicklighet skall gå till, dvs vilka arbetsmetoder man avser att använda och vilken dokumentation man anser sig behöva som underlag för sin bedömning av den pedagogiska skickligheten. Vid Göteborgs universitet tillsatte det pedagogiska utvecklingsrådet under hösten 1990 - samtidigt som högskoleutredningens rekommendationer om pedagogisk meritering publicerades - en arbetsgrupp, som fick i uppdrag att föreslå lokala riktlinjer beträffande dokumentation av pedagogiska meriter. Dessa riktlinjer, - som nyligen publicerats (Andersson m fl, 1991b) kommer under verksamhetsåret

### 16.1.2 De pedagogiska meriternas tyngd

När det gäller värderingen av pedagogiska meriter i de enskilda tillsättningsärendena anser flera tjänsteförslagsnämnder att den pedagogiska skickligheten har fått ökad tyngd under senare år och att tjänsteförslagsnämndernas diskussioner om värderingen av pedagogiska meriter har blivit mer kvalificerad. Speciellt tydligt har detta, enligt ett flertal yttranden, blivit sedan högskoleutredningens rekommendationer publicerades. Rektorsämbetet vid Karolinska institutet menar dock att större vikt bör läggas vid pedagogiska meriter än vad som sker i dag, vilket förutsätter en attitydändring.

Fortfarande torde det emellertid i flertalet fall vara så - särskilt i fråga om professurer - att vetenskapliga meriter väger tyngst; det är sällsynt att de pedagogiska meriterna avgör en tjänstetillsättning. Juridiska fakulteten i Stockholm anser t ex att otillräcklig vetenskaplig kompetens aldrig kan vägas upp av pedagogisk skicklighet även om den är påtaglig. Samhällsvetenskapliga fakulteten i Uppsala menar dock att det skett en utjämning mellan vetenskapliga och pedagogiska meriter. Matematisk-fysiska sektionen vid Stockholms universitet anser att den pedagogiska meriteringen - i vid mening - kan vara utslagsgivande även vid professorstillsättningar om de sakkunniga är oeniga eller då det inte är möjligt att rangordna de sökande enbart på grundval av deras vetenskapliga skicklighet.

I åtskilliga av enkätsvaren påpekas att rekryteringssituationen t ex i tekniska ämnen ofta är sådan att problemet inte är att väga olika sökandes meriter mot varandra utan att avgöra om den pedagogiska skickligheten är tillräcklig för behörighet till tjänsten. Vid de mindre och medelstora högskolorna kan, som högskolan i Karlstad beskriver, situationen vara den, att tillgången på sökande med god pedagogisk skicklighet är tillfredsställande, medan det råder knapphet på sökande med vetenskapliga meriter. Då blir den senare meritfaktorn ofta avgörande.

Många framhåller att det saknas metoder för en kvalitativ bedömning av de pedagogiska meriterna.

Från flera högskolor nämns i de senaste enkätsvaren att de pedagogiska meriterna under senare tid har fått ökad vikt, och att de i flera fall har varit utslagsgivande vid tillsättning av tjänster som högskolelektor.

Några högskolor säger sig ha intrycket att de sökande numera lämnar en bättre dokumentation av sina pedagogiska meriter. I flertalet fall menar man emellertid att högskoleutredningens rekommendationer ännu inte hunnit slå igenom i ansökningarna.

Däremot anser de flesta att tjänsteförslagsnämnderna och de sakkunniga blivit mer observanta beträffande den pedagogiska meriteringen; det sägs också ha inträffat att tjänster inte har tillsatts på grund av otillräcklig pedagogisk meritering.

## 16.2 Kan lärarskicklighet bedömas?

Det har ibland hävdats att lärarskicklighet inte kan mätas och jämföras. Vi är medvetna om att denna fråga är komplicerad, och att enkelspåriga utvärderingsmetoder lätt kan leda vilse.

Urban Dahllöf har i två översiktsartiklar om utvärdering för OECD:s Programme on Institutional Management in Higher Education belyst de problem som är förenade med alla försök att värdera undervisningsinsatser och bedöma sambandet mellan lärarbeteende och inlärningsresultat (Dahllöf, 1990a, 1990b).

Dahllöfs menar är att lärarskickligheten i hög grad är situationsberoende. Vem som är en god lärare och vad som är god undervisning varierar med studentgruppens sammansättning, undervisningssituationen, ämnet, studienivån och utbildningsmålet. Lärarskicklighet är inte en fast och oföränderlig egenskap som kan bedömas en gång för alla. Och det finns många olika vägar att bli en god akademisk lärare.

Den fråga man bör ställa är, sammanfattar Dahllöf, *dels* vilka undervisningsstrategier som är mest effektiva – för vilka mål, för vilka studenter, och under vilka förhållanden; *dels* i vilken utsträckning enskilda lärare är i stånd att tillämpa dessa strategier – för vilka utbildningar, och under vilka ramvillkor. Dahllöf menar att nuvarande praxis när det gäller rekrytering, meritvärdering m m är alltför fokuserad på enskilda individer (i fråga om lönesättning, befordran etc). Den bör i stället ersättas av en starkare betoning av interaktiv, process-centrerad utvärdering, som tar sikte på utveckling och förbättring av undervisningen.

Dahllöfs framhållande av komplexiteten i begreppet lärarskicklighet är en viktig utgångspunkt för våra resonemang i det följande. Att försöka bedöma alla lärare i alla ämnen vid alla högskolor med en enhetlig värdeskala är enligt vår mening varken lämpligt eller möjligt. Vi instämmer också i Dahllöfs åsikt att utvärdering av högre utbildning måste ske med beaktande av de villkor som gäller för varje institution, varje ämne och varje kurs.

Med den vikt vi lägger vid det individuella ansvaret – hos både lärare och studenter – för undervisning och inläring vill vi emellertid betona nödvändigheten av att det finns mekanismer för bedömning och värdering av den enskilde lärarens arbetsinsatser som undervisare. När det gäller forskningsinsatserna sker sådana bedömningar ständigt, i samband med ansökningar om forskningsmedel och publicering av vetenskapliga rapporter, och de måste enligt vår uppfattning kompletteras med en motsvarande

bedömning av de pedagogiska insatserna, om man skall kunna uppnå den balans mellan lärarrollen och forskarrollen som vi eftersträvar. Bl a i samband med tjänstetillsättningar ser vi detta som en nödvändighet.

### 16.3 Exempel från andra länder

Det finns en hel del exempel på instrument för lärarbedömning från andra länder, främst USA och Canada. I vår delrapport om värdering av pedagogiska meriter pekade vi på ett sådant exempel (från Harvard Medical School). Vi har också granskat en del andra mer eller mindre utvecklade system för uppföljning och bedömning av lärarskickligheten.

Vanligt är att studenternas värderingar av läraren, ibland enligt ett tämligen förenklat formulär, samlas in och används som underlag för bedömningen. I en del fall har man dock utarbetat mera kvalificerade instrument för att utifrån studenternas skattningar bedöma undervisningseffektivitet (Clark & Pritchard, 1991).

I andra fall har man valt att lägga tonvikten vid en kollegial utvärdering ("peer review") av lärarskickligheten. Vid ett kanadensiskt universitet (University of Ottawa) har man genom kollektivavtal med lärarnas fackliga organisation skapat ett system där - i samband med befordran etc - lärarens insatser bedöms i en tregradig skala ("outstanding" - "meets expectations" - "unsatisfactory"). Det högre eller lägre omdömet förutsätter en peer review där en grupp på tre kolleger inom fakulteten gör en ingående bedömning av lärarens undervisning genom intervjuer med studenter, granskning av undervisningsmaterial och examinationsresultat, auskultation i undervisningen och samtal med läraren. Gruppen avger en skriftlig rapport som avslutas med ett sammanfattande omdöme. Urvalet av de lärare som skall bedömas på detta sätt baseras bl a på regelbundna kursvärderingar från studenterna.

I detta fall är det fakulteten som tar initiativet till bedömningen. På vissa andra håll ligger ansvaret för bedömningen av lärarskickligheten på den enskilda ämnesinstitutionen, och den kollegiala bedömningen sker inom institutionen.

I en studie som nyligen gjorts av Commission of Inquiry on Canadian University Education (en utredning liknande vår) framgår att samtliga universitet i Canada tillämpar någon form av utvärdering av undervisningskvalitet (Donald & Saroyan, 1991). Det vanligaste underlaget för utvärderingen är kursvärderingar (student rating questionnaires) som förekommer vid 94 % av alla universitet, bedömning av prefekt (62 %), granskning av kursplaner (59 %), pedagogiska priser (54 %), forskningsrapporter om undervisning (44 %), kollegial bedömning (43 %).

I Storbritannien har universiteten sedan 1987 - som ett resultat av en central löneuppgörelse mellan universiteten, staten och Association of University Teachers - infört ett system för regelbunden "staff appraisal" för lärare (och i de flesta fall även övrig personal). I huvudsak har denna bedömning fått formen av utvecklingssamtal mellan prefekten (motsv) och den enskilde läraren. Som underlag lämnar läraren en skriftlig "self-report" där aktuella arbetsuppgifter redovisas och planer och önskemål för framtiden beskrivs. I CVCP:s (den brittiska rektorskonferensens) riktlinjer för proceduren (CVCP, 1987) finns även ett par förslag till standardformulär för kursvärderingar. Sådana används också regelmässigt som underlag för bedömningen.

En utvärdering av systemet som publicerades 1990 visar bl a att den tveksamhet som från början fanns bland lärarna i stort sett övervunnits (Bull, 1990). Ett skäl torde vara att alla universitet, i likhet med CVCP, betonar att syftet med "staff appraisal" bör vara att stödja lärarens professionella utveckling snarare än att betygsätta hans skicklighet. Samtidigt torde det vara oundvikligt att resultaten också får inverkan på befordran och lönesättning, och flera universitet har klart deklarerat att så måste bli fallet. Men den formella proceduren ("annual review") för befordran m m hålls klart åtskild från "staff appraisal".

## 16.4 Erfarenheter av lärarbedömning i Sverige

Också i Sverige har en del utvecklingsarbete och försöksverksamhet kommit i gång på detta område, bl a i anslutning till högskoleutredningens arbete.

Vid *Stockholms universitet* har det pedagogiska rådet (ett rådgivande organ knutet till rektorsämbetet) med anledning av högskoleutredningens rekommendationer angående pedagogisk meritering tagit upp frågan om bedömning av lärarskicklighet på institutionsnivå.

Under våren 1991 fick prefekterna för samtliga institutioner komma in med synpunkter på former och kriterier för denna bedömning. Flertalet institutioner anser det naturligt att det är prefekten som - i förekommande fall i samråd med studierektor - ansvarar för bedömningar av lärarnas skicklighet i arbetet. Men man påpekar samtidigt att denna uppgift kan bli orimligt tidskrävande om den skall ske kontinuerligt eller varje år för alla lärare. Det framgår av svaren att flera institutioner på eget initiativ infört eller planerar att införa rutiner för bedömning av särskilt de yngre lärarnas undervisningsinsatser. En institution (psykologi) har dessutom utarbetat ett eget förslag till precisering av begreppet pedagogisk skicklighet som underlag för en diskussion om faktorer som bör beaktas vid den individuella lönesättningen.

Det pedagogiska rådet distribuerade i september 1991 en sammanställning av institutionernas synpunkter tillsammans med en del egna slutsatser och rekommendationer. Man understryker där att uppgiften att värdera och bedöma pedagogisk skicklighet måste ingå som ett led i institutionens normala utvecklingsarbete, däri inbegripet stöd för att utveckla den enskilde lärarens pedagogiska förmåga i vid mening. Bedömningen och utfärdandet av eventuella intyg bör snarast ses som en bifunktion i en allsidig satsning på utvecklingen av den pedagogiska miljön.

Högskoleutredningen har under 1990 och 1991 gett stöd till ett utvecklingsprojekt vid fysiska institutionen (Fysikum) i Stockholm, vars syfte är att söka åstadkomma en integration mellan undervisning och forskning och därigenom höja kvaliteten på institutionens hela verksamhet. Inom detta mycket omfattande projekt har frågan om uppföljning och bedömning av lärarnas pedagogiska insatser utgjort en viktig del.

Institutionsstyrelsen har nu bestämt att alla yngre lärare (doktorander och forskarasistenter) skall få sina prestationer bedömda en gång årligen. Bedömningen görs av två äldre kolleger – studierektor och den lärare som är kursansvarig för den aktuella kursen. Bedömningen uttrycks i standardiserad form i en skala med tre steg. I omdömet anges antingen enbart kursens benämning och utförda arbetsuppgifter (skalsteg 1, vilket uttrycker visst missnöje) eller att uppgifterna utförts väl (skalsteg 2) eller utmärkt väl (skalsteg 3). Det sistnämnda omdömet skall användas med sparsamhet.

Som ett led i projektet har institutionen också utarbetat ett förslag till mall för beskrivning av lärarens "undervisningsprofil" – en både kvantitativ och kvalitativ redogörelse för pedagogiska insatser och resultat. Den återges i den rapport från projektet som publicerats av enheten för pedagogisk utveckling vid Stockholms universitet (Gerholm m fl, 1991).

Vid *Göteborgs universitet* har en arbetsgrupp inom Pedagogiska utvecklingsrådet haft till uppgift att utarbeta lokala riktlinjer för insamling och dokumentation av lärares pedagogiska meriter. I uppdraget ingick att föreslå hur man skulle kunna utveckla rutiner på institutionsnivå för bedömning av lärares undervisningsskicklighet.

Arbetsgruppen avgav i maj 1991 en lägesrapport beträffande den sistnämnda delen av uppdraget (Andersson m fl, 1991a). Arbetsgruppen ser följande fem möjliga användningsområden för bedömningar av lärarskicklighet:

- Som meritdokument vid ansökan om tjänst
- Som en del i underlaget för individuell lönesättning
- Som ett led i ett internt kompetensutvecklingsprogram vid institutionen
- Som underlag för återkommande utvecklingssamtal
- Vid rangordning av förslag till pedagogiska pristagare.

Oavsett syftet med bedömningen är det, framhåller man, viktigt att högskolelärnarnas pedagogiska arbete finns dokumenterat på institutionen. En nytillsatt prefekt har t ex annars ingen möjlighet att avge ett grundat omdöme i ett tjänstgöringsintyg. Man föreslår därför att det för varje lärare skall upprättas en pedagogisk årsrapport, som förvaras på institutionen. I denna rapport dokumenteras arbetets omfattning, resultatet i form av studenternas kursvärderingar och andra former av utvärderingar samt noteringar om närvaro av kolleger vid undervisningen (med påpekanden och åtgärdsförslag).

Arbetsgruppen har utarbetat ett förslag till riktlinjer för lärarbedömning, som under 1991/92 kommer att utprovas i en försöksverksamhet vid ett antal institutioner. I dessa riktlinjer (som är avsedda som ledning för en kollegial bedömning) definieras lärarskickligheten i följande fem kategorier:

- Att klara en undervisningssituation
- Att visa kunskap om vad som befrämjar en god inlärning och vad som utmärker en god inlärningsmiljö m m
- Att kunna tillverka undervisningsmaterial, producera läromedel och genomföra pedagogiska utvecklingsprojekt
- Att kunna bidra till utveckling av det egna ämnet och kunskapsutveckling gällande undervisning i ämnet m m
- Att kunna klara av administrativa arbetsuppgifter knutna till kursledarskap m m.

Inom varje kategori ger man en rad exempel på lärarbeteenden som bör beaktas vid bedömningen. Man förutsätter att bedömnarna utses av institutionsstyrelsen. Bedömningen sker vid 1-3 tillfällen och varje auskultation följs av ett samtal med den lärare som skall bedömas. Bedömnarna förutsätts också diskutera med studenterna. På sikt kommer också de pedagogiska årsrapporterna att bli en viktig del av underlaget för bedömningen.

Arbetsgruppen understryker att kvalitativa bedömningar inte bör uttryckas i en sifferskala. Bedömningarna skall formuleras som verbala omdömen och ges i skriftlig form.

Vid *Uppsala universitet* har samhällsvetenskapliga fakultetsstyrelsen nyligen fastställt vissa riktlinjer för tillsättning av tjänster som högskolelektor. I riktlinjerna, som delvis bygger på högskoleutredningens förslag i SOU 1990:90, understryks bl a att institutionsledningens personalansvar innefattar ett ansvar för att bedöma lärarnas undervisningsskicklighet. Ett instrument för detta kan vara personalsamtal (utvecklingssamtal). Viljan till pedagogisk förnyelse och engagemang i verksamheten är, framhåller man, viktiga för en god kvalitet i undervisningen och de kan förstärkas genom sådana samtal. En systematisk användning av kursvärderingar är vidare ett viktigt inslag i bedömningen av lärarnas insatser. Kursvärderingarna bör också kunna utgöra underlag för utvecklingssamtalen.

Under våren 1991 har byråchef *Curt Karlsson* vid universitetet i Linköping - i samråd med en referensgrupp i Linköping - på högskoleutredningens uppdrag utarbetat ett förslag till vägledning för återkommande bedömning på institutionsnivå av lärares pedagogiska skicklighet.

Curt Karlssons rapport till utredningen ("*Bedömning av lärares pedagogiska skicklighet*", rapport 1991-03-31) har väckt viss uppmärksamhet bl a i pressen, främst på grund av förslaget till "betygsättning" av lärarskickligheten i en skala 16. Den innehåller emellertid en ingående diskussion om olika aspekter av begreppet pedagogisk skicklighet, som har varit av stort värde för våra överväganden. De yttranden över rapporten som vi under hand inhämtat är också över lag i huvudsak positiva till rapportens analysdel. Däremot är flera tveksamma till de former för bedömningen som Curt Karlsson föreslår.

Vårt resonemang i det följande om de olika komponenterna i begreppet lärarskicklighet bygger till stora delar på Curt Karlssons rapport.

## 16.5 Utredningens överväganden

Vid bedömning av akademiska meriter - i samband med tillsättning av lärartjänster, vid lönesättning m m - skall både vetenskaplig och pedagogisk skicklighet beaktas, om än med olika tyngd beroende på tjänstens inriktning.

För bedömning av den vetenskapliga skickligheten finns en väl etablerad praxis, som utvecklats under lång tid. Inom varje vetenskapsområde råder i huvudsak consensus om hur denna bedömning bör ske, och forskarna är väl förtrogna med denna praxis och kan anpassa sin meritering därefter. Som underlag för bedömningen finns alltid skriftliga redovisningar av forskningsresultaten, som när som helst kan granskas av sakkunniga bedömare.

I fråga om värdering av pedagogiska meriter finns inte samma etablerade praxis för bedömningen - och dessutom är meriterna oftast inte dokumenterade på ett sätt som möjliggör en bedömning på samma villkor som när det gäller forskningsmeriterna. Stundom har det också hävdats att själva kärnan i den pedagogiska verksamheten, interaktionen med studenterna i undervisningssituationen, inte låter sig dokumenteras.

Men en grundläggande förutsättning för att den pedagogiska skickligheten alls skall kunna beaktas på ett rimligt sätt vid meritbedömningar är ändå att bedömningen kan baseras på dokumentation i ansökningshandlingarna. Utredningens rekommendationer - i *bilaga 2 och 3* - beträffande redovisning och bedömning av pedagogiska meriter (av vilka en tidigare version publicerades i SOU 1990:90) tar därför sikte bl a på formerna för dokumentation av meriterna.

När det gäller bedömningen av undervisningsinsatserna nämnde vi redan i den tidigare rapporten att dokumentationen i huvudsak måste komma från den institution där läraren varit verksam. Vi pekade på att varje lärare såsom statsanställd har rätt att få intyg om sin tjänstgöring från sin arbetsgivare, vilket i detta fall innebär prefekten för den berörda institutionen. Vi konstaterade också att prefekten i sin egenskap av personalansvarig vid institutionen måste anses ha ett ansvar för att lärarnas, särskilt de yngre lärarnas, insatser i undervisningen kontinuerligt följs och bedöms.

I SOU 1990:90 framhöll vi vidare att rutinerna för kvalitetsbedömning av lärarinsatserna sannolikt måste utvecklas på olika sätt inom olika delar av högskolesystemet. Det förutskickades dock att formerna och förutsättningarna för bedömning på institutionsnivå av lärarnas arbete skulle diskuteras vidare inom utredningen, och att vi skulle återkomma till dessa frågor i vårt huvudbetänkande.

### 16.5.1 Begreppet lärarskicklighet

I tjänsteåliggandena för lärare i högskolan kan enligt högskoleförordningen ingå utbildning, forskning, administrativt arbete samt egen fortbildning.

I 19 kap 4-7 §§ högskoleförordningen definieras dessa begrepp på följande sätt:

#### *Utbildning:*

- undervisning samt förberedelse- och efterarbete i samband med undervisning
- pedagogiskt utvecklingsarbete
- planering och samordning av utbildningsmoment
- handledning av såväl forskarstuderande som andra studerande
- utveckling av läromedel
- bedömning av studerandes prestationer
- bedömning av sökande i samband med antagning till högskoleutbildning.

#### *Forskning:*

- forskning och utvecklingsarbete
- information om forskning och utvecklingsarbete.

#### *Administrativt arbete:*

- verksamhets- och personalplanering
- förberedelser för och deltagande i sammanträden med organ inom högskolan samt verkställighetsuppgifter i anslutning till sådana organs arbete

- uppgifter som prefekt eller studierektor, annan arbetsledning och därmed sammanhängande uppgifter
- studievägledning
- kontakter med arbetslivet utanför högskolan.

*Egen fortbildning:*

- innebär – bland annat – att följa utvecklingen inom det egna ämnesområdet.

I högskoleförordningens bestämmelser om behörighet och befodringsgrunder används termerna vetenskaplig skicklighet, pedagogisk skicklighet och annan skicklighet.

Med *vetenskaplig skicklighet* avses enligt förordningen "skicklighet som har visats genom egen forskning" samt (beträffande professorer) "genom planering och ledning av forskning". I fråga om behörighet till vissa lärartjänster för konstnärlig utbildning kan konstnärlig skicklighet jämföras med vetenskaplig skicklighet.

*Pedagogisk skicklighet* innebär i fråga om lektorat "skicklighet som har visats genom undervisning, handledning, planering och ledning av undervisning samt genom utarbetande av läromedel". När det gäller professorer framhålls det att skickligheten även skall avse forskarutbildning och att den skall ha visats också genom utveckling av utbildningen.

Befodringsgrunden *annan skicklighet* kan enligt förordningen avse klinisk, teknisk eller konstnärlig skicklighet. Dessutom påpekas att vikt skall fästas vid förmåga att informera om forskning och utvecklingsarbete.

Det råder alltså inte full överensstämmelse mellan förordningens beskrivning av lärarnas åligganden i samband med utbildningen och dess definition av begreppet "pedagogisk skicklighet" som befodringsgrund. Av de arbetsuppgifter som räknas upp i 19 kap 4 § saknas flera i definitionen av den pedagogiska skickligheten, t ex utbildningsplanering, pedagogiskt utvecklingsarbete och bedömning av de studerande. Vi anser att begreppen bör definieras så att de blir mer kongruenta. Befodringsgrunden pedagogisk skicklighet kan t ex definieras på följande sätt i högskoleförordningen, i anslutning till de preciseringar som görs i bilaga 2 (punkt 1):

*Med pedagogisk skicklighet avses skicklighet i planering, genomförande, utvärdering och utveckling av undervisning.*

Bland befodringsgrunderna i högskoleförordningen nämns inte administrativ skicklighet, trots att administrativt arbete utgör en (ibland väsentlig) del av tjänstgöringsskyldigheten. Administrativ skicklighet är ofta nära förknippad med såväl den vetenskapliga skickligheten (t ex förmåga att leda en forskargrupp och planera större projekt) som den pedagogiska skickligheten (t ex förmåga att som studierektor, kursansvarig etc leda ett lärarlag eller

planera ett utbildningsprogram). Det är dessutom värt att påpeka att studievägledning, som ofta närmast är en pedagogisk aktivitet, i högskoleförordningen har definierats som en administrativ arbetsuppgift. Den administrativa skickligheten bör därför enligt vår uppfattning nämnas i högskoleförordningen som en av de befordringsgrunder som skall beaktas vid tillsättning av lärartjänster.

I detta betänkande använder vi termerna *lärarskicklighet* och *pedagogisk skicklighet* utan att betydelskillnaden alltid klart markerats. Med *lärarskicklighet* har vi velat beteckna skicklighet i lärarrollen (till skillnad från vetenskaplig skicklighet, som hänför sig till forskarrollen). Med vårt sätt att se har en akademisk lärare i princip två roller – som forskare och som lärare – som båda är nödvändiga och som kompletterar varandra. I den ideala högskolan råder det balans mellan dessa två roller, i meritvärdering, i arbetsfördelning och i fråga om ekonomiska resurser.

Möjligen kan vårt sätt att använda ordet *lärarskicklighet* antyda en något vidare innebörd av detta begrepp än *pedagogisk skicklighet* så som den sistnämnda termen i dag definieras i högskoleförordningen. Termen *undervisningsskicklighet* har vi i den mån den använts velat reservera för att beteckna lärarens skicklighet att kommunicera och interagera med studenterna, i undervisning, examination och handledning.

När vi i det följande, och i bilaga 2, diskuterar kriterier på *lärarskicklighet* sker det i form av ett försök att analysera begreppet *pedagogisk skicklighet* med utgångspunkt i högskoleförordningens regler om befordringsgrunder vid tillsättning av lärartjänster. Det är denna del av *lärarskickligheten* som är mest central och samtidigt svårast att fånga. De administrativa och andra meriter som kan innefattas i begreppet *lärarskicklighet* erbjuder inte samma problem vid meritbedömningen.

### 16.5.2 Pedagogisk behörighet

Enligt högskoleförordningen krävs för behörighet till lärartjänst i högskolan att man har "den vetenskapliga och pedagogiska skicklighet ... som behövs för att fullgöra tjänsten väl".

Behörighetskravet i fråga om vetenskaplig skicklighet definieras för vissa tjänster (högskolelektor, forskarassistent) som ett krav på doktorsexamen, medan det i fråga om professorer är odefinierat. Ändå råder det i regel enighet om vad som bör krävas av vetenskapliga meriter för behörighet till professur.

När det gäller den pedagogiska skickligheten finns överhuvud taget ingen definition av behörighetskravet i författningstexten. I Norge har man, som vi nämnt i SOU 1990:90, fastställt ett krav på en "pedagogisk basiskompetanse" för behörighet till lärartjänster. Två kräver man en universitetspedagogisk utbildning motsvarande 34 veckors kurstid (på heltid).

Enligt utredningens uppfattning kan det vara lämpligt att även i Sverige fastställa en klart definierad pedagogisk behörighetsnivå för lärartjänster i högskolan (en "akademisk lärarbehörighet"). Konsekvensen av att man definierar ett pedagogiskt behörighetskrav kommer att bli att sökande som saknar denna behörighet inte kan få fast anställning som högskolelektor eller högskoleadjunkt, utan endast ettårsförordnande, till dess att behörighetsvillkoret är uppfyllt. Enligt högskoleförordningen gäller nämligen för dessa tjänster att förordnande får meddelas för högst ett år om innehavaren saknar föreskriven behörighet. När det gäller forskarasistenttjänster meddelas förordnande alltid för begränsad tid. Om innehavaren inte uppfyller det pedagogiska behörighetskravet bör enligt vår mening det första förordnandet enbart avse ett år.

I kapitel 17 lägger vi fram ett principprogram för pedagogisk utbildning och kompetensutveckling för akademiska lärare. Vi föreslår där en obligatorisk pedagogisk grundutbildning - inom ramen för tjänstgöringsskyldigheten - motsvarande sammanlagt sex arbetsveckor. Utbildningen skall enligt förslaget inledas med en grundläggande kurs i kommunikationsfärdigheter m m som bör ingå i forskarutbildningen vid alla fakulteter. Vid anställningens början skall läraren erbjudas inskolning och handledning på institutionen motsvarande en arbetsvecka. Den pedagogiska grundutbildningen fortsätter sedan med en pedagogisk grundkurs motsvarande tre arbetsveckor (varav ungefär en veckas eget arbete vid institutionen), som bör fullgöras under den första eller andra terminen av anställningen.

En pedagogisk grundutbildning av denna omfattning bör enligt vår uppfattning betraktas som ett minimum för alla lärare. Vi föreslår därför att ett krav på pedagogisk behörighet av denna omfattning införs i högskoleförordningen. Detta innebär att behörighetsregeln (i 19 kap 23 § i den nuvarande förordningen) bör ändras på följande sätt:

#### *Nuvarande lydelse*

Behörig till andra lärartjänster än tjänst som professor och adjungerad professor är den som har genomgått allmän utbildningslinje eller motsvarande grundläggande högskoleutbildning, som är av betydelse för tjänsten, eller på annat sätt har förvärvat motsvarande kunskaper och erfarenheter.

#### *Föreslagen lydelse*

Behörig till andra lärartjänster än tjänst som professor och adjungerad professor är den som har genomgått *dels* grundläggande högskoleutbildning som är av betydelse för tjänsten, *dels grundläggande pedagogisk utbildning för högskolelärare omfattande minst sex veckor*, eller på annat sätt har förvärvat motsvarande kunskaper och erfarenheter.

För tjänster som professor gäller fortfarande inga formella behörighetsregler. Vi föreslår ingen ändring i detta avseende, men vill samtidigt framhålla att vi betraktar det som självklart att även en nyut-

nämnd professor skall erbjudas denna pedagogiska grundutbildning, om han eller hon inte tidigare har fått motsvarande pedagogisk erfarenhet.

I fråga om lektorat och adjunktstjänster skulle en icke avsedd konsekvens av det pedagogiska behörighetskravet kunna bli att tjänsten måste ledigförklaras på nytt när det tidsbegränsade förordnandet löpt ut och innehavaren blivit formellt behörig. Vi föreslår därför att reglerna om tidsbegränsad anställning – som nu finns i 19 kap 43 § (punkt 9) högskoleförordningen – kompletteras så att det framgår att tillsvidareförordnande får meddelas utan ledigkungörande när innehavaren uppnått föreskriven behörighet.

Vi har tidigare i detta betänkande pekat på att det svenska högskolesystemet saknar en naturlig rekryteringsväg för inskolning i lärar- och forskarrollen. Detta skapar problem också när det gäller organisationen av den pedagogiska utbildningen. Den naturliga ordningen skulle givetvis vara att den sökande skaffar sig behörighet innan han eller hon söker en permanent tjänst som högskolelärare. Detta förutsätter emellertid att det finns tidsbegränsade rekryteringstjänster för yngre lärare, där undervisning i grundutbildningen kan kombineras med innehavarens egen forskarutbildning. Vi har inte haft möjlighet att gå närmare in på tjänsteorganisatoriska frågor av denna karaktär, men vill påpeka att detta är ett problem som förtjänar att beaktas. Så länge frågan inte är löst måste man acceptera att den utbildning som krävs för behörighet genomgås efter tillsättningen.

Även för docentkompetens finns det anledning att precisera kravet på pedagogisk skicklighet. Den ursprungliga innebörden av docenttiteln var att den gav sin innehavare "venia docendi", tillstånd att undervisa. Fortfarande gäller att oavlönad docent får antas endast om det är till nytta för både forskningen och utbildningen.

För behörighet att antas som oavlönad docent krävs enligt högskoleförordningens nuvarande bestämmelser att ha "erforderlig vetenskaplig och pedagogisk skicklighet". Vid bedömningen av kompetensen bör en samlad värdering av både den vetenskapliga och den pedagogiska skickligheten göras. Som minimikrav i fråga om pedagogisk utbildning bör gälla att ha genomfört del A och del B i vårt program för pedagogisk utbildning – dvs dels den obligatoriska grundutbildningen (sex veckor), dels den successiva utbildningen om tio veckor.

Enligt förslaget i kapitel 17 skall denna utbildning – i form av utvecklingsprojekt eller specialkurser – fördelas på fem år med två veckor per år under tjänstgöringsåren 2 t o m 6. Det finns emellertid inget som hindrar att en person genomför dessa veckor på kortare tid. Det bör dock beaktas att förslaget bygger på praktik mellan de mer systematiska delarna i utbildningen varför två år sannolikt är vad man på sin höjd bör komprimera programmet

till. Detta torde också vara en minimitid för vetenskaplig meritering för docentkompetens utöver doktorsexamen.

SOU 1992: 1  
Kapitel 16

### 16.5.3 Dokumentation och bedömning av pedagogiska meriter

#### • *Dokumentation*

En nödvändig förutsättning för en förändrad värdering av de pedagogiska meriterna är att de finns dokumenterade i ansökningshandlingarna bättre än vad som nu sker.

Det ankommer naturligtvis i första hand på den sökande att se till att meriterna finns dokumenterade. Men om inte tjänsteförslagsnämnder och högskolestyrelser kräver en fullständig redovisning av de pedagogiska meriterna kommer heller inte de sökande att bemöda sig om att dokumentera dem. Det bör också framhållas att tjänsteförslagsnämnden och tillsättningsmyndigheten är skyldiga att göra en jämförelse mellan de sökandes pedagogiska meriter, vilket samtidigt innebär en skyldighet att vid behov kräva in kompletterande underlag.

I utredningens förslag till anvisningar till sökande (*bilaga 1*) ges på varje punkt exempel på dokumentation som kan bifogas ansökningen.

Vi vill i detta sammanhang betona vikten av att de sökande får klara upplysningar om hur meriterna skall redovisas och vad som räknas som meriter. Det material som tillställs de sökande i samband med ledigkungörandet måste innehålla information av detta slag.

När lärartjänster ledigförklaras anges i ledigkungörelsen att den sökande skall bifoga en redogörelse för sin vetenskapliga och pedagogiska verksamhet. Denna regel infördes 1975 efter förslag av professorstillsättningsutredningen (SOU 1973:54).

I annonseringen förekommer numera ofta att högskolan ger anvisningar för hur denna redogörelse skall utformas. Vid ett universitet används t ex följande formulering: "Av redogörelsen skall framgå vilka undersökningar och resultat samt prestationer i övrigt som enligt sökandens mening främst bör beaktas i tillsättningsärendet." Avsikten har varit att underlätta de sakkunnigas granskning av merithandlingarna genom att de sökande bereds tillfälle att ange vilka skrifter man i första hand vill åberopa. Men den citerade formuleringen kan lätt ge intrycket att redogörelsen i huvudsak enbart skall avse den vetenskapliga meriteringen. Vi vill i stället föreslå att man normalt använder t ex följande formulering:

*"Av redogörelsen skall framgå vilka pedagogiska meriter och vilka vetenskapliga undersökningar och resultat eller övriga meriter som enligt sökandens mening främst bör beaktas i tillsättningsärendet."*

Vilken vikt den pedagogiska skickligheten skall tillmätas i förhållande till den vetenskapliga skickligheten varierar givetvis med hänsyn till tjänstens karaktär och inriktning. Allmänt kan sägas att den pedagogiska skickligheten bör väga tyngre ju mer undervisning som är förenad med tjänsten. För alla lärartjänster gäller dock att den pedagogiska skickligheten är en av de befordringsgrunder som skall beaktas.

Vid tillsättning av tjänst som högskolelektor skall i regel pedagogisk och vetenskaplig skicklighet väga lika. I vissa fall – då det gäller t ex tjänster som finansieras med forskningsmedel – kan dock lektorat ledigförklaras med vetenskaplig skicklighet som främsta befordringsgrund. Det innebär emellertid inte att man vid tillsättningen kan bortse från de pedagogiska meriterna. Men den vetenskapliga skickligheten skall givetvis väga särskilt tungt i ett sådant fall. I fråga om tjänst som högskoleadjunkt bör i princip den pedagogiska skickligheten väga tyngst, medan vetenskaplig skicklighet är den främsta befordringsgrunden för forskarassistenttjänster.

Fr o m 1 juli 1990 gäller att tjänst som högskolelektor inte längre kan ledigförklaras med pedagogisk skicklighet som enda befordringsgrund. I debatten har detta på flera håll tolkats som ett uttryck för att pedagogiska meriter allmänt bör ges mindre vikt vid tillsättning av lektorstjänster. Från vår synpunkt är det angeläget att framhålla att så inte är fallet: pedagogisk skicklighet skall fortfarande alltid beaktas i den omfattning den är relevant för tjänsten, och om det vid ledigkungsörandet angetts att vetenskaplig och pedagogisk skicklighet skall beaktas i lika mån måste de pedagogiska meriterna väga lika tungt som den vetenskapliga skickligheten.

När det gäller professorstjänsterna vill vi betona att den pedagogiska skickligheten inte får försummas vid sammanvägningen av meriterna. Även om den vetenskapliga skickligheten – skall väga tyngst, måste tjänsteförslagsnämnder och sakkunniga beakta att en professor har ett omfattande pedagogiskt ansvar som vetenskaplig ledare och främste företrädare för sitt ämne. I denna egenskap skall han kunna handleda forskarstuderande och yngre lärare, och han måste också själv kunna ansvara för undervisning på alla stadier i sitt ämne.

När det gäller lärartjänster inom den kommunala högskolan ger högskoleförordningens 23 kapitel ingen vägledning för värderingen av olika slag av meriter. Vi vill för vår del framhålla att även för dessa tjänster bör gälla att kompetensbedömningen bör baseras på en sammanvägning av pedagogiska meriter, ämneskunskaper och i förekommande fall vetenskaplig skicklighet.

Liksom i fråga om vetenskapliga meriter är det främst kvaliteten som skall bedömas vid värderingen av de pedagogiska meri-

terna. Att värdera kvaliteten i lärarinsatserna är givetvis den viktigaste delen av bedömningen. Hittills har underlag för en sådan bedömning ofta saknats helt. Men samtidigt är det detta som är den viktigaste aspekten av den pedagogiska meriteringen.

Flera av svaren på vår enkät behandlade frågan om möjligheterna att skapa former för en kvalitativ bedömning av undervisningsinsatserna. I yttrandena framhölls bl a att bedömning av lärarskicklighet måste ske med respekt för rättssäkerheten och dokumenteras på ett tillfredsställande sätt. Vi instämmer i att tjänstetillsättningar inte får grundas på "obestyrkta andrahandsuppgifter", "löst grundade subjektiva intryck" eller "korridoriskvaller", för att citera några uttryck i enkätsvaren. Det är viktigt att bedömningen kan baseras på dokumentation i ansökningshandlingarna.

Sådan dokumentation måste i huvudsak komma från den institution där läraren varit verksam. I sin egenskap av personalansvarig vid institutionen måste prefekten anses ha ett ansvar för att kontinuerligt följa och bedöma lärarnas, särskilt de yngre lärarnas, undervisningsinsatser. Redan 1963 års forskarutredning ansåg att institutionsprefekterna borde åläggas att kontinuerligt "övervaka och bedöma" den undervisning som meddelas av institutionens lärare och på begäran av respektive lärare avge motiverade utlåtanden om undervisningsskickligheten.

I det följande diskuterar vi utförligt förutsättningarna för en sådan bedömning.

#### 16.5.4 Vad innebär lärarskicklighet?

Högskoleförordningens regler om befodringsgrunderna för lärartjänster säger enbart att det är skickligheten, dvs kvaliteten, i den pedagogiska verksamheten som skall bedömas samt att denna skicklighet skall ha styrkts inom ett antal olika slag av verksamhet såsom undervisning, ledning, planering och utveckling av undervisning, utarbetande av läromedel etc.

De säger däremot inget om vilka kriterier på skicklighet som bör beaktas; denna fråga har överlämnats åt tillsättningsorganen att besvara. I likhet med många före oss har vi kunnat konstaterat att högskolorna haft stora svårigheter att hantera denna fråga – den pedagogiska skickligheten har sällan blivit föremål för en egentlig bedömning. De sökande har dragit den i och för sig rationella slutsatsen att denna befodringsgrund är av underordnad betydelse, och därmed har praxis blivit att den pedagogiska meriteringen ofta inte dokumenteras ens i den utsträckning den finns.

Man måste alltså konstatera att ett av de fundamentala begreppen inom högskolan saknar ett för högskolevärlden gemensamt och tydligt innehåll. En förutsättning för att den pedagogiska skickligheten skall kunna värderas på ett rimligt sätt är att be-

greppet kan ges ett relevant och så långt som möjligt bedömningsbart innehåll.

I anslutning till de definitioner som ges av Curt Karlsson i den ovan nämnda expertrapporten till högskoleutredningen har vi funnit det ändamålsenligt att urskilja följande sex komponenter i samlingsbegreppet pedagogisk skicklighet:

- breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet
- förmåga att strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen
- förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet
- förmåga att aktivera studenterna till egen inläring
- förmåga till kommunikation med studenterna
- förmåga till helhetssyn och förnyelse.

I *bilaga 2* ger vi en närmare definition av dessa komponenter.

### 16.5.5 Att bedöma lärarskicklighet

Formerna för bedömningen av den pedagogiska skickligheten måste få utvecklas på olika sätt inom olika delar av högskolan. Förutsättningarna varierar mellan olika institutioner, olika ämnesområden och olika högskolor. Normalt bör ansvaret för bedömningen ligga på institutionsnivå, dvs formellt hos prefekten. Men i en del fall kan det vara lämpligt att en fakultet (motsv) eller en högskolas ledning tar på sig detta ansvar. Det bör vara den lokala högskoleledningens uppgift att ange riktlinjer för hur bedömningen skall gå till.

#### • *Självvärdering*

Utvärdering av verksamheten inom högskolan bör normalt alltid utgå från en självvärdering från den enhet som bedöms. På motsvarande sätt måste värderingen av lärarskickligheten ta sin utgångspunkt i lärarens egen beskrivning och bedömning av sin verksamhet.

Som nämnts i det föregående har man vid Göteborgs universitet föreslagit att varje undervisande lärare skall upprätta en pedagogisk årsrapport som skall förvaras på institutionen. En sådan "självdeklaration" - som inte enbart bör omfatta den pedagogiska verksamheten utan också lärarens administrativa insatser och forskningsuppgifter - bör enligt vår mening bli en normal företeelse inom högskolan. Detta är en förutsättning - för att det skall finnas underlag för någon form av tjänstgöringsomdöme för läraren. Denna årsrapport skulle kunna utgöra en motsvarighet till vad man ibland inom företagsvärlden kallar "personligt bokslut"

– den enskilde medarbetarens självvärdering i relation till företagets (institutionens) verksamhetsmål.

SOU 1992: 1  
Kapitel 16

- *Kollegial bedömning*

Lärarens självvärdering bör kompletteras med både en kollegial bedömning och bedömningar från studenterna.

Normalt måste den kollegiala bedömningen väga tyngst för bedömningen av den pedagogiska skickligheten. Denna bedömning kan göras inom institutionen – av enskilda kolleger som observerar lärarens undervisning, av en ad hoc-kommitté som utses för varje särskilt fall, eller av en fast bedömningsgrupp inom institutionen – men i vissa fall kan det vara lämpligt att en eller flera externa bedömare engageras (som inte tillhör samma institution som den lärare som skall bedömas).

Vid en liten institution kan kanske institutionsledningen (prefekt och studierektor) ta på sig ansvaret för bedömningen, utan att behöva koppla in fler kolleger. I andra fall kanske externa bedömare bör anlitas, utsedda inom institutionen eller av fakulteten (motsv) eller högskolans ledning. Någon form av kollegial utvärdering bör under alla förhållanden finnas som underlag för bedömningen av lärarskickligheten.

Vi är inte beredda att lägga fast generella rekommendationer för hur detta skall arrangeras vid alla institutioner och alla högskolor, men vi vill betona att varje högskola har ett ansvar för att någon form av bedömning sker.

- *Kursvärderingar*

En del av underlaget för bedömning av lärarskickligheten är studenternas omdömen som de kommer till uttryck i kursvärderingarna eller på annat sätt. Även om kursvärderingar är vanliga i högskolan (jfr kapitel 15), lämnar både svarsfrekvensen och institutionernas sätt att utnyttja den information som kommer fram i kursvärderingarna ofta mycket övrigt att önska. Som framgått i det föregående anser vi att inhämtande av studenternas synpunkter, önskemål och erfarenheter bör vara ett normalt inslag i all högskoleundervisning.

Vi vill understryka att det är nödvändigt att studenternas synpunkter vägs in i en mera allmän bedömning av lärarnas pedagogiska skicklighet. För att det skall kunna ske behövs systematiska kursvärderingar. Kursvärderingsresultaten bör ingå i den kursrapport som föreslås i föregående kapitel, och kan därmed också fogas till den årsrapport som läraren upprättar. Studenternas omdömen är dock bara en del av underlaget för bedömningen av lärarskickligheten. Kursvärderingarnas största värde i detta samman-

hang ligger kanske i att de kan ge signaler om att någon del av undervisningen eller någon lärares insatser behöver granskas närmare.

• *Frekvens*

Hur ofta bör bedömningar av det här slaget ske? I de två svenska försöksprojekt som nämnts i det föregående har man räknat med att en bedömning sker varje år. Vid Fysikum i Stockholm omfattar bedömningen emellertid främst enbart yngre lärare (doktorander och forskarassistenter) som inte har fasta lärartjänster. I Göteborgsprojektet räknar man däremot med att varje lärares undervisning skall observeras av kolleger med jämna mellanrum; ett formellt omdöme skall dock bara utfärdas när läraren begär det.

Curt Karlssons rapport till högskoleutredningen förutsätter att bedömningen kolleger emellan sker mer eller mindre löpande, genom mentorskap eller genom interkollegiala nätverk. Självvärderingen knyts i hans förslag till ett årligt samtal mellan institutionsledning och lärare om arbets- och utvecklingsplan. Regelrätta tjänstgöringsbetyg upprättas då enbart vid behov (på begäran av läraren), och motsvarande gäller de mindre omfattande bedömningar som behövs som underlag för förslag om lönebefordran.

För vår del anser vi, som redan nämnts, att varje lärare bör avge en årlig verksamhetsrapport. Redan den ger ett visst underlag för skicklighetsbedömningen. Studenternas omdömen om undervisningen och lärarna bör naturligtvis också insamlas fortlöpande, och i tillämpliga delar fogas till verksamhetsrapporten. Vi vill också understryka att det måste anses ingå i institutionsledningens uppgifter att fortlöpande följa personalens utveckling, t ex genom regelbundna sk utvecklingssamtal, som främst förefaller bli en allt vanligare företeelse även vid svenska högskolor.

Men en kvalificerad kollegial bedömning ("peer review") av lärarskickligheten är en relativt tids- och arbetskrävande procedur, särskilt om externa bedömare skall anlitas. Vi är därför inte beredda att som generell rekommendation föreslå en regelbundet återkommande betygsättning av alla lärare. Däremot bör enligt vår uppfattning den lärare som så önskar ha rätt att begära en utvärdering av sin lärarskicklighet. Formerna för denna utvärdering måste få skifta mellan olika institutioner, fakultetsområden och högskolor, men den bör alltid som ett väsentligt element innehålla en kollegial bedömning med utgångspunkt i lärarens självvärdering.

Som nämndes redan inledningsvis, anser vi inte att det är lämpligt eller ens möjligt att använda en enhetlig bedömningsskala för betygsättning av lärarskicklighet i högskolan. Överhuvud taget är vi tveksamma till omdömen som uttrycks i en enkel formel. Bedömningen av lärarskickligheten bör göras betydligt mer nyanserad; den bör i princip innefatta någon form av analys av lärarens insatser och resultat, på motsvarande sätt som bedömningen av den vetenskapliga skickligheten alltid förutsätter en analys av forskningsinsatserna. Om tjänstgöringen har omfattat olika slag av undervisning eller olika studentgrupper kan det vara befogat att differentiera omdömet med hänsyn till detta.

Vi vill alltså avvisa tanken på en av överordnade myndigheter fastställd generell betygsskala för lärarskicklighet. Om någon institution eller högskola lokalt bestämmer sig för att utfärda standardiserade omdömen (t ex på det sätt som redovisats från Fysikum i Stockholm), bör dessa enligt vår mening kompletteras med en mer analyserande beskrivning av lärarens insatser och resultat.

#### 16.5.6 Tjänstgöringsintyg och tjänstgöringsbetyg

I de provisoriska rekommendationer om bedömning av pedagogiska meriter som ingick i SOU 1990:90 hänvisade vi till att varje statsanställd har rätt att på begäran få intyg om sin tjänstgöring (36 § anställningsförordningen).

Med de regler som nu gäller är det emellertid inte självklart att tjänstgöringsintyget skall innehålla ett omdöme om skickligheten. I betygsutredningens betänkande (SOU 1970:28) konstaterades att denna bestämmelse (som då fanns i statstjänstemannastadgan) inte torde innebära någon rätt för tjänstemannen att få "vitsord rörande person och prestationer". Betygsutredningen föreslog att klara regler skulle införas om rätt till tjänstgöringsbetyg och tjänstgöringsintyg. Förslagen ledde emellertid inte till någon åtgärd. Numera finns dock i medbestämmandeavtalet för det statliga arbetsgivarområdet (MBA-S) en regel om rätt till tjänstgöringsbetyg vid anställningens upphörande (27 § MBA-S). Enligt MBA-S kan dessutom principer för utformning av tjänstgöringsintyg och tjänstgöringsbetyg regleras genom lokala kollektivavtal.

Formellt finns det således fortfarande inte någon generell rättighet att få tjänstgöringsbetyg under pågående anställning. Det är dock inte ovanligt att så sker, och inom en del statliga myndighetsområden finns författningsfästa regler härom. En sådan regel bör finnas även för lärare i högskolan om våra förslag beträffande bedömning av lärarskicklighet skall få full effekt.

Regeln kan t ex införas i 21 kap högskoleförordningen. Den bör dock inte begränsas till lärare i förordningens mening utan

även omfatta assistenter och amanuenser, doktorander, forskningsassistenter m fl som medverkar i undervisningen. Regeln kan förslagsvis ha följande lydelse:

SOU 1992: 1  
Kapitel 16

*Tjänstgöringsintyg enligt 36 § anställningsförordningen skall för personal med undervisningsuppgifter innefatta ett omdöme om den pedagogiska skickligheten, om den anställda begär det. Sådant intyg utfärdas av prefekten, om inte annat bestämmes av högskolestyrelsen eller genom lokalt kollektivavtal.*

### 16.5.7 Slutsatser och förslag

Våra synpunkter i detta kapitel kan kortfattat summeras på följande sätt:

- Vid bedömning av akademiska meriter – i samband med tillsättning av lärartjänster, vid lönesättning m m – skall både vetenskapliga och pedagogiska meriter alltid beaktas, om än med olika tyngd beroende på tjänstens inriktning.
- En förutsättning för att de pedagogiska meriterna skall kunna beaktas mer än vad som hittills skett är att de dokumenteras bättre och i större omfattning än nu. I första hand är det den sökandes ansvar att se till att meriterna finns tillräckligt dokumenterade.
- Vi bifogar dels ett förslag till riktlinjer för dokumentation och värdering av pedagogiska meriter, avsett för såväl sökande som tillsättningsmyndigheter, dels en promemoria med förslag till kriterier på pedagogisk skicklighet.
- Vi föreslår att kravet på pedagogisk kompetens för behörighet till lärartjänster skall preciseras i högskoleförordningen. Kravet bör motsvara den pedagogiska grundutbildning (motsvarande sammanlagt sex arbetsveckor) som ingår i vårt principprogram för kompetensutveckling för högskolans lärare. – För behörighet att antas som oavlönad docent bör därutöver krävas tio veckors successiv pedagogisk utbildning.
- Som underlag för bedömningen av lärarskickligheten bör varje lärare ha rätt att få ett omdöme om sin skicklighet. Detta bör normalt utfärdas av prefekten för den institution där läraren är anställd. Förutsättningarna och formerna för denna bedömning diskuteras utförligt.

# 17 Kompetensutveckling för lärare i högskolan

SOU 1992: 1  
Kapitel 17

## 17.1 Kompetensutveckling - en nödvändighet

En ständigt aktuell kompetens hos de anställda är helt avgörande för en organisation som ägnar sig åt kunskapsutveckling - lärarnas kompetensnivå är självfallet avgörande för kvaliteten på högskolans utbildning. Vi anser därför att varje högskola skall ha ett program för lärarnas kompetensutveckling. Visserligen är lärarna en yrkeskategori som i långa stycken har förmåga och ambition att behålla och öka sin kompetens i takt med kraven, men det finns en rad pågående och väntade förändringar som motiverar särskilda åtgärder, utöver att lärarna - liksom andra anställda - har rätt till personlig utveckling inom ramen för sin tjänst.

Den snabbt ökande kunskapsmängden och den pågående internationaliseringen av utbildningen ger krav som till slut oundvikligen fokuseras på läraren. Inte minst i detta betänkande pekas på andra förhållanden som kräver ökad kompetens hos lärarna: ökade krav på effektivitet och kvalitet i grundutbildningen, nya undervisnings- och examinationsformer, användning av ny teknik samt nya studerandekategorier.

I lärarnas kompetens är självfallet ämneskunskaperna den väsentligaste beståndsdelen. Att den *ämnesmässiga ochvetenskapliga* kompetensen i undervisningsämnet skall ligga på högsta möjliga nivå är självklart. Vi kommer inledningsvis att ta upp några frågor som gäller dessa delar av lärarkompetensen, men när det gäller konkreta förslag begränsar vi diskussionen till den *pedagogiska* kompetensen. Vi framför därefter ett konkret och - i relation till dagsläget - relativt omfattande förslag till utveckling av denna.

## 17.2 Viktiga utvecklingsområden

Behoven av utveckling av lärarnas kompetens för att höja kvaliteten i grundutbildningen är mångskiftande. De kan översiktligt grupperas på följande sätt:

### a) Utveckling av ämneskunskaperna

I alla ämnen går kunskapsuppbyggnaden mycket snabbt. Att följa med inom det egna ämnesområdet är en skyldighet för lärare i högskolan. Ofta sker det i samband med egen forskning. Många lärare med forskning i sin tjänst anser dock att det i praktiken är

svårt att få tillräckligt med tid för denna del av arbetsuppgifterna och därmed för en egen kompetensutveckling som kan komma grundutbildningen tillgodo.

SOU 1992: 1  
Kapitel 17

Inom den statliga högskolan finns det stora grupper av lärare som inte har avlagt doktorsexamen. Vid de mindre och medelstora högskolorna tillhör ca 40 procent av högskolelektorerna denna kategori. Inom den landstingskommunala delen av högskolan är det snarare undantag än regel att lärarna har doktorsexamen. Även om det på kort sikt är orealistiskt att förvänta sig att alla dessa lärare skall avlägga doktorsexamen ter det sig motiverat att i större omfattning bereda dem möjlighet till fördjupningsutbildning och dessutom följa forskarutbildningskurser (motsvarande).

Det bör dock nämnas att det enligt lärarenkäten finns lärare som inte är intresserade av forskarutbildning till doktorsexamen. Kravet på aktuella kunskaper av tillräckligt djup inom det egna ämnesområdet är dock lika giltigt för denna grupp.

#### b) Utveckling av kompletterande ämneskunskaper

Kunskaper i främmande språk och kännedom om andra kulturer har blivit alltmer nödvändigt i och med ökningen av samarbete och utbytesprogram med andra länder inom både forskning och utbildning. Lärarna hamnar i en mängd situationer där de behöver använda ett främmande språk. Det är också önskvärt att vi i Sverige erbjuder betydligt fler kurser med undervisning på främmande språk än vad som görs idag. Med de ökade kraven på internationalisering följer också ett behov för lärarna att få inblick i andra kulturer för att därigenom kunna förmedla perspektiv på den egna kulturens särdrag, dess förtjänster och begränsningar.

Inte minst genom starka krav från studenterna på en vetenskaplig grundkurs har intresset för vetenskapsteori och vetenskapshistoria ökat hos lärarna. Många av dem har emellertid en dålig underbyggnad och efterfrågar därför utbildning inom detta område.

I regeringens proposition "En god livsmiljö" våren 1991 framhålls att miljöfrågorna bör ges ökad vikt även inom den grundläggande högskoleutbildningen. I propositionen framhålls att särskilda fortbildnings- och utvecklingsinsatser för lärare inom högskolan bör genomföras (prop 1990/91:90 s 207 f).

#### c) Utbildning i ny teknik och informationshantering

Detta är ett område där en utveckling av lärarnas kompetens kan bidra till höjd kvalitet genom förbättrad produktion av läromedel, genom nya snabba vägar att finna information och genom kommunikation med vetenskapliga inrättningar världen över.

I vår kartläggning av datoranvändning i högskolan (Alvegård m fl, 1991) konstateras att en adekvat användning av datorer fordrar utbildningsinsatser för lärarna. SOU 1992: 1  
Kapitel 17

#### d) Pedagogisk och pedagogisk-administrativ utbildning

Den ämnesmässiga baskompetensen är som redan nämnts den viktigaste delen av lärarnas totala kompetens. Men för att kunna utöva sin lärarroll på ett professionellt sätt behöver högskolelärare också pedagogisk kompetens och utbildning. Det är vår bestämda uppfattning att den ämnesmässiga och den pedagogiska kompetensen stöder varandra – de bör alltså inte sättas mot varandra.

Även i detta avseende råder en obalans inom högskolan. Inom den landstingskommunala högskolan liksom inom lärarutbildningarna har lärarna en god pedagogisk kompetens, medan man inom övriga delar av den statliga högskolan inte har gett pedagogisk utbildning och erfarenhet hög prioritet. Som diskuteras i kapitel 9 kan nya metoder för bl a inlärning och examination aktivera studenterna bättre än idag. Många lärare behöver hjälp och stimulans för att kunna pröva om dessa nyheter är av värde inom deras ansvarsområde.

Den pedagogisk-administrativa utbildningen bör vara inriktad på att öka lärarnas kompetens vad gäller administrativa, beslutande eller ledande funktioner t ex som terminsansvarig, som studievägledare, studierektor eller prefekt, eller som ledamot i något utbildningsansvarigt organ.

### 17.3 Lärarnas egna önskemål

I utredningens enkät till lärare i högskolan fick de tillfrågade ange områden inom vilka de skulle vilja utveckla sin kompetens.

**Högskolelärarnas önskemål om kompetensutveckling (siffrorna anger % av totala antalet som besvarat frågan)**  
*Om du erbjöds möjligheter, skulle du då vilja utveckla din kompetens ytterligare inom nedanstående områden?*

	I hög grad					Medelvärde
	5	4	3	2	1	
Din vetenskapliga kunskap och skicklighet	68	21	9	1	1	4,5
Din pedagogiska kunskap och skicklighet	36	31	22	7	4	3,9
Språkfärdighet inom fackområdet	28	24	21	12	16	3,3
Informationshantering (bibliotek, databaser etc)	17	22	28	24	9	3,1
Datoranvändning	26	24	25	14	10	3,4
Ledning och ledarskap	19	17	27	22	15	3,0
Ekonomi och administration	9	13	25	27	26	2,5

Det framgår av tabellen att det område som prioriterats högst av lärarna själva är den vetenskapliga kunskapen och skickligheten men att även den pedagogiska ges hög prioritet. Det råder delade meningar om behovet av kompetensutveckling inom områdena "ledning och ledarskap" och "ekonomi och administration".

## 17.4 Pedagogisk utbildning - tillbakablick och dagsläge

Frågan om pedagogisk utbildning för högskolelärare har funnits mer eller mindre levande inom universiteten under de senaste decennierna. Studenterna har ställt krav, medan lärarna själva har varit ganska tystlåtna beträffande sina önskemål. De som ägnat sin huvudsakliga tid åt forskning har många gånger sett på den pedagogiska utbildningen med viss skepsis.

Händelseförloppet under de senaste 40 åren skulle kort kunna sammanfattas på följande sätt.

Vid några universitet anordnades redan på 1950-talet universitetspedagogiska kurser i form av föreläsningar och diskussioner i seminarieform. UKÄ tillsatte 1964 en expertgrupp (PUAL, Pedagogisk Utbildning av Akademiska Lärare) som lämnade förslag om en obligatorisk grundutbildning för nyanställda lärare. 1965 tillsattes den universitetspedagogiska utredningen (UPU), som gjorde flera väsentliga insatser, inklusive utgivandet av Sveriges första, och hittills enda, lärobok i universitetspedagogik, redigerad av Karl-Georg Ahlström (1968).

I UPU:s principbetänkande (1970) var frågan om pedagogisk utbildning av lärarna, särskilt de nyanställda, en huvudfråga. Betoningen vad gäller innehållet låg på praktisk och starkt ämnesanknuten metodik.

UPU:s förslag var väl systematiserade och omfattade introduktionsutbildning, obligatorisk grundutbildning och specialkurser. Ansvaret för den allmänna delen lades på nyinrättade pedagogiska serviceenheter (PU-enheter) med pedagogiska konsulter vid de stora universiteten och högskolorna. För den ämnesanknutna delen förutsattes varje institution svara. Till en början finansierades PU-enheterna och deras verksamhet genom centrala anslag från UHÄ till lärosätena. Successivt minskade det centrala stödet och i samband med högskolereformen 1977 togs medel bort från UHÄ. Fr o m 1977 ingick resurser för de lokala PU-enheterna i ändamålsanslagen till högskolorna.

UPU:s breda ansats gav till en början goda effekter och många lärare engagerade sig intensivt.

Emellertid fanns det några viktiga hinder och begränsningar. Den pedagogiska forskningen var outvecklad, speciellt vad avser de ämnespedagogiska delarna, vilket kan ha medfört negativa attityder. Vidare var resurserna begränsade: för litet pengar, för litet

tidsutrymme för lärarna, och för få personer till att driva frågorna.

Lärartjänstutredningen (SOU 1980:3) diskuterade möjligheten att införa ett krav på pedagogisk utbildning för sökande till tjänst som lärare inom högskolan. Utredningen bedömde det emellertid som orealistiskt, och förordade i stället utbildning efter det att man fått tjänst. Under hela 80-talet har verksamheter i linje med UPU:s förslag fortsatt. Det allmänna intrycket är dock att intresset svalnat under första hälften av årtiondet.

Den debatt kring kvalitet, som nu förs inom de flesta områden i samhället har emellertid åter aktualiserat frågan om lärarnas pedagogiska kompetens.

Vid alla enheter med fasta forskningsresurser ges i dag en grundkurs i linje med UPU:s förslag. Den omfattar 5-10 dagars undervisning samt därutöver visst eget arbete. Kurserna kan vara gemensamma för ett helt universitet eller specifika för en viss fakultet. Ofta kan de tillgodoräknas i forskarutbildningen.

Vidare förekommer fortsättningskurser, seminarier och temadagar kring pedagogiska teman. På de flesta högskolor finansieras kursutbudet med centralt avdelade medel.

Kan man säga något om effekterna av pedagogisk utbildning? Tyvärr finns det inte så många utvärderings- eller uppföljningsstudier att hänvisa till, varken i Sverige eller utomlands. Ett skäl till detta är säkert att merparten av kurserna inom området har så ringa omfattning att det är svårt att isolera dem som en speciell orsaksfaktor till förändringar.

Givetvis finns kursvärdering i anslutning till så gott som varje kurs. Att kursvärderingarna i huvudsak är positiva är kanske inte så förvånande eftersom de flesta kurserna är frivilliga. Men även kurser som är obligatoriska, t ex för docentkompetens, får positiva omdömen.

Det är inte heller ovanligt att de som deltagit i universitetspedagogiska kurser senare engagerar sig i pedagogiskt utvecklingsarbete och ställer upp som lärare i nya kurser. Som ytterligare tecken på den pedagogiska utbildningens värde kan man ta det faktum att många lärare som deltagit i de aktuella kurserna också brukar få bättre omdömen från studenterna vid kursvärderingar på den egna institutionen. Vid hälsouniversitetet i Linköping och vid Karolinska institutet har de pedagogiska konsulterna framhållit att kurserna utgör en bas för det omfattande studieplansarbete, som nu pågår vid båda högskolorna och att de dessutom gett lärarna stöd för att våga förändra undervisningspraxis.

Den praktiska erfarenheterna från de pedagogiska kurserna kompletterar alltså de begränsade resultaten av hittillsvarande utvärderingar och tillsammans ger de en positiv bild. Det är ändå viktigt att utvärderingen fortsätter. Den bör i princip ske på samma sätt som utvärderingen av kurser på grundutbildningsnivå (se kapitlet 13-14).

Under utredningens gång har vi skaffat oss en del information om den pedagogiska utbildningen av högskolelärare i olika länder. Här kan vi av utrymmesskäl bara ge en kortfattad summering:

I *USA* och *Canada* har man minst lika länge som i Sverige – åtminstone från mitten av 1960-talet – gett kurser för sina lärare, oftast organiserade av speciella pedagogiska utvecklingsenheter. I *USA* har man på vissa håll intresserat sig för möjligheten att bygga in en pedagogisk grundkurs i forskarutbildningen.

I *Storbritannien* har det vuxit fram kurser för utbildning av lärarna främst vid Polytechnics men också vid Open University, som på grund av sin speciella metodik för distansutbildning tvingats göra stora insatser för att stödja sina lärare.

Vid de brittiska universiteten har det under ledning av rektorskonferensen (CVCP) under slutet av 80-talet vuxit fram en "Code of practice on academic staff training". En särskild enhet finansierad av CVCP, förlagd till University of Sheffield, har i uppdrag att samordna utbildningen och att inspirera de olika universiteten till egna initiativ.

I *Norge* fastställde Det norske universitetsrådet 1988 ett behörighetskrav om 3–4 veckors universitetspedagogisk kurs för vetenskapliga tjänster med undervisning. Universitets- och høyskoleutvalget ("Hernesutvalget") underströk i sitt betänkande (NOU 1988:28) detta krav. Vidare föreslogs att en kurs i universitetspedagogik bör ingå som ett led i forskarutbildningen och att även lärare som redan är anställda skulle åläggas att gå en sådan kurs.

Den första frivilliga kursen för nyutbildade akademiska lärare i Oslo gavs 1983 under ledning av bl a Gunnar Handal, Pedagogisk forskningsinstitut, Oslo. Denne har varit ordförande för ytterligare en utredning, som lämnat sitt förslag i betänkandet Studiekvalitet. (Handal m fl, 1990). Förslaget omfattar såväl universitetspedagogisk forskning som "kvalificering av undervisningspersonalet". Den föreslagna kompetensutvecklingen gäller alla nyanställda lärare oavsett tjänstetyp.

I *Danmark* framhöll De Faglige Landsudvalgs Formandskab (1989) i en skrivelse till undervisningsministeriet att det är en ohållbar situation att lärarna inom den högre utbildningen är den enda större lärarkategori som inte erbjuds teoretisk eller praktisk undervisning i pedagogiska och didaktiska ämnen. De föreslog att sådan utbildning snarast skulle komma igång och ställas som krav för innehav av fast tjänst.

Vid en del universitet i *Tyskland* har man inrättat institutioner för "Hochschuldidaktik." Dessa institutioner hade ett uppsving på 60- och 70-talen, men har under 80-talet fått minskat stöd. Även i *Österrike* finns speciella högskolepedagogiska institutioner.

Utredningens genomgång av utvecklingen – summariskt redovisad ovan – ger ingen säker förklaring till varför det fortfarande finns en viss skepsis inom högskolan när det gäller pedagogisk utbildning av lärare. Utöver vad som redan anförts under 17.4 bör ytterligare en viktig faktor påpekas, nämligen grundutbildningens låga status. När vi nu lägger fram ett förslag till handlingsprogram sker det i medvetande om att det inte får avsedda effekter om inte den allmänna inställningen till grundutbildningens betydelse ändras i positiv riktning.

Enligt vår mening är två komponenter i förslaget väsentliga för att det skall bli framgångsrikt. *Dels fordras att de första delarna knyts till frågan om behörighet för lärartjänst, dels att förslaget tyngdpunkt ligger i utveckling av verksamhet vid den egna institutionen.*

Förslaget skall ses som ett principförslag som vid genomförandet måste anpassas till varje högskolas praxis och villkor. Det är väsentligt att den enskildes utbildningsprogram till innehållet präglas av stor valfrihet. Utvecklingsinsatserna skall vidare inte begränsas till kurser eller formell utbildning. Andra metoder för kompetensutveckling bör understödjas.

### 17.6.1 Programmets principiella uppbyggnad

Nedan visas förslagets principiella uppbyggnad. Sedan utvecklas huvudtankarna kring varje del i programmet. I *bilaga 4* finns desutom precisering av tänkbart innehåll knutet till de olika stegen i programmet. Bilagans syfte är bl a att visa omfattningen av ett tänkbart utbildningsinnehåll.

Del i programmet	Omfattning motsvarande	Tidpunkt
A Grundläggande utbildning (totalt 6 arbetsveckor)		
a) Introduktion	2 arbetsveckor	inom forskarutbildningen
b) Inskolning	1 arbetsvecka	direkt vid anställningen
c) Pedagogisk grundutbildning	3 arbetsveckor	under första tjänsteåret
B Successiv utbildning	2 veckor per år	inom de fem följande åren
C Fortbildning	1 vecka per år	fr o m år 7

För *pedagogisk behörighet till lärartjänst* skall enligt vårt förslag fordras grundläggande utbildning enligt A (dvs 6 veckor).

Det skall också vara ett *tjänsteåliggande* att fullfölja ett program enligt B i ovanstående principförslag.

Det skall vara en *rättighet* att få använda en vecka årligen för fortbildning (del C i förslaget) efter det sjunde året och fram till anställningstidens slut. I analogi med reglerna för semester skall man kunna spara sina veckor för att kunna utnyttja dem mer sammanhängande.

För *docentkompetens* bör utöver de vetenskapliga kraven fordras att också ha genomgått den successiva utbildningen om 10 veckor (del B i förslaget).

Förslagen om pedagogisk behörighet har vi diskuterat utförligare i föregående kapitel (kapitel 16).

## 17.6.2 De olika delarna i programmet

### A a Introduktion – Kommunikationskurs, 2 veckor

Introduktionen har som mål att deltagarna skall kunna göra bra undervisningsinsatser, bli medvetna om kommunikationsproblem och bli nyfikna och positiva till fortsatt pedagogisk utbildning och utveckling. Introduktionen skall ha sin tyngdpunkt i praktiska färdigheter i presentation och kommunikation.

Eftersom dessa färdigheter är väsentliga för var och en som genomgått en högre utbildning föreslås att den byggs in i forskarutbildningen på de högskoleenheter som har en dylik – helst obligatorisk, men i varje fall som en valfri möjlighet. Vid andra enheter får kursen vara fristående.

### A b Inskolning och handledning på institutionen, 1 vecka

Inskolning förutsätts ske så fort någon är anställd på minst 40 % av tjänst. Syftet är att på ett mer systematiskt sätt än nu få in den nyanställda i institutionens undervisningssammanhang. Inskolningen bör omfatta såväl teoretiska moment kring ämnesdidaktiska frågor som praktiska anvisningar beträffande material och rutiner.

### A c Pedagogisk grundutbildning, 3 veckor

Varje nyanställd lärare bör under första eller andra terminen av sin anställning få möjlighet att följa en pedagogisk grundkurs, som omfattar tre arbetsveckor. I de tre veckorna inräknas eget arbete, varav kanske en vecka vid institutionen.

Ett av de viktigaste målen med denna kurs är att deltagarna lär sig att beakta didaktiska frågeställningar med anknytning till sina

arbetsuppgifter. En del färdigheter bör också tränas. Hela tiden varvas egna erfarenheter – dels medvetandegjorda tidigare erfarenheter, dels sådana som görs i kursens praktiska övningar – med litteratur och korta teoretiska arbetspass. För att ge ett gott resultat är det sannolikt bra att kursen sprids ut i tiden över några månader. Den skall dessutom avslutas med någon form av examination, som eventuellt kan genomföras av handledarna.

Dessa kurser bör utvecklas i samarbete med utomstående kollegor helst från andra högskolor. Ett förslag till kriterier för granskning av motsvarande kurser är under framväxt i England.

#### B Successiv utbildning, individuellt program, 5 x 2 veckor

Efter den grundläggande utbildningen om 6 veckor bör följa ytterligare 10 veckor som skall vara genomförda inom sex år från anställningens början. De kan spridas ut med 1–2 veckor per år, men kan också läggas samman till längre perioder.

Det är väsentligt att valet av verksamheter föregås av en noggrann diskussion mellan den anställde och dennes mentor (se nedan) eller med prefekten, så att de pedagogiska utbildningen harmonierar med lärarens egna arbetsuppgifter vid institutionen.

Utbildningen består av projekt och speciella kurser.

Med projekt avser vi en verksamhet som bidrar till att utveckla lärarens pedagogiska kompetens men inte tar form av en kurs. Det kan t ex vara deltagande i en arbetsvecka inom institutionen för en översyn av utbildningens innehåll och uppläggning eller ett utvecklingsarbete kring undervisningsformer, examination eller utvärdering. Det kan vara ett studiebesök, gärna utomlands. Ett projekt kan vara kort eller bestå av ett ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete under flera år. Det väsentliga är att projektet definieras och avrapporteras.

Kurserna kan behandla en mångfald av teman, t ex handledarrollen i problembaserad inläring, eller funktionen som extern examinador. Fler exempel finns i bilaga 4.

Både projekt och kurser bör sikta på en förnyelse av den pedagogiska verksamheten, och inte enbart på ett förändrat innehåll. Oftast bör dessa båda aspekter kombineras.

#### C Fortbildning – minst en vecka per år

Under hela sin fortsatta tjänstgöringstid bör varje lärare ha rätt till minst en veckas fortbildning per år. Läraren bör själv besluta om innehållet. Vad som är viktigt för en individ och en institution vid en viss tidpunkt förändras över tiden.

Det primära ansvaret för att handlingsprogrammet fullföljs åvilar enligt vår mening den enskilde läraren. För att det skall bli en realitet måste emellertid ledningen vid varje institution tillse att lärarnas kompetensutveckling ingår i verksamhetsplaneringen. Framför allt måste institutionen avsätta tid inom lärarnas tjänstgöring samt vissa ekonomiska resurser. Vi förordar också att varje nyanställd lärare får en personlig handledare - *en pedagogisk mentor* (se nedan). Mentorn svarar också för inskolningen på institutionen (del A b).

För kursbunden verksamhet svarar högskolans ledning (alt fakulteten om kursen ingår i forskarutbildningen). Beroende på högskolans storlek kan kurserna arrangeras gemensamt för hela högskolan eller för delområden. Högskolans ledning bör i sitt pedagogiska program (se kapitel 20) precisera ansvarsfrågan. För projekten (del B) bör inom en högskola avsättas ekonomiska resurser på olika nivåer. Vidare bör den enhet inom högskolan, som skall svara för funktionen pedagogiskt utvecklingsarbete (som vi behandlar i kapitel 20) kunna ge stöd åt den enskilde läraren.

## 17.8 Organisation

Vid varje *institution* bör prefekt - eller studierektor - utse en personlig handledare till varje nyanställd lärare - en mentor. Denne är en lärare med lång erfarenhet av egen undervisning, normalt docentkompetent enligt de kriterier vi nämnt ovan. Mentorskapet kan funktionellt jämföras med forskarhandledarens roll. En mentor kan vara handledare till flera lärare. Prefekten har ansvaret för att lärarna kan följa sina utvecklingsprogram. Vid större institutioner kan detta ansvar delegeras till annan person, t ex studierektor, eller en grupp av personer. Det är dock viktigt att detta arbete görs i samklang med övrig verksamhetsutveckling inte minst på forskningssidan.

Varje *högskola* ansvarar för att det finns de resurser och det ytterligare stöd i form av ledningsgrupper och arbetsenheter, som erfordras för att genomföra handlingsprogrammet för lärarnas kompetensutveckling. I kapitel 20 utvecklar vi närmare behovet av en funktion för pedagogiskt utvecklingsarbete vid varje högskola. Denna funktion får en väsentlig betydelse för lärarnas kompetensutveckling. Varje högskola bär också ansvaret för att utbildning arrangeras för de personer som skall medverka i programmet, t ex kursgivare, personalutbildare, mentorer och studierektorer.

Vi föreslår vidare ett *nationellt samordningsorgan*, uppbyggt enligt en modell liknande den som utvecklats i England. Motiveringen för detta är följande:

De kurser, projekt eller andra utvecklingsinsatser, som skall finnas i lärarnas utvecklingsprogram bör växa fram vid respektive högskola. Till skillnad från dagsläget, då varje högskola har ambitionen att ha ett innehållsligt mycket brett program, skulle de olika högskolorna kunna utforma vissa specialiserade kurser med anknytning till forskning vid den egna högskolan. Därvid kan en högre kvalitet garanteras på de delar av programmet som utgörs av kurser. Dessa skall erbjudas mot avgift till andra högskolors lärare. På liknande sätt kan utbildning arrangeras för de personer, som skall medverka i programmet, t ex kursgivare, personalutbildare, mentorer och studierektorer.

En inventering har redan påbörjats av vilka kurser de olika högskolorna i dag kan tänka sig bidra med till ett riksomfattande program.

Det är för att underlätta spridning av information och för samverkan mellan högskolorna som ett samordningsorgan behövs. Detta bör vara förlagt till en högskoleenhet, förslagsvis för en sexårsperiod. Därefter kan samordningsorganets bas eventuellt flyttas till en annan högskoleenhet, vilket automatiskt leder till viss förnyelse. Det nationella samordningsorganet bör i princip finansieras genom bidrag från samtliga högskolor och det bör ledas av en projektgrupp.

Under de närmaste åren bör försöksverksamhet i största möjliga utsträckning bedrivas i enlighet med principförslaget och den där skisserade organisationen.

## 17.9 Genomförande och utbyggnadstakt vid olika högskoleenheter

Det torde framgå att ingen högskola ensam - inte ens de största universiteten - kan genomföra detta program i dess helhet. Det blir därför nödvändigt med en nationell samverkan. Behovet av samverkan är naturligtvis särskilt uppenbart vid de mindre enheterna. Vid dessa skall ett jämförelsevis litet antal lärare erbjudas ett kompetensutvecklingsprogram som skall vara likvärdigt med det vid en stor högskoleenhet.

I lärarenkäten har vi tagit reda på vilken pedagogisk utbildning lärarna genomgått. Följande tabell ger resultatet.

	Universitet och fackhögskolor	Mindre och medelstora högskolor	Vårdhögskolor
Formell lärarutbildning	21 %	52 %	84 %
Ämnesstudier i pedagogik	5 %	8 %	4 %
Formell lärarutbildning + ämnesstudier i pedagogik	2 %	6 %	7 %
Kurser i pedagogik	20 %	11 %	1 %
Nej, ingen pedagogisk utbildning	52 %	24 %	4 %

Tabellen visar att hälften av lärarna vid universiteten och "fackhögskolorna" och en fjärdedel av dem som arbetar vid de nya högskolorna helt saknar pedagogisk utbildning.

Dessa siffror skall kombineras med antalet lärare vid de olika högskoletyperna för att ge en antydning om utbildningsbehovets storlek. Totalt finns (hösten 1990) vid de statliga högskoleenheterna (inkl Sveriges lantbruksuniversitet) ca 18 600 lärare. Antalet lärare vid de landstingskommunala vårdhögskolorna är knappt 1 600. Det är alltså drygt 20 000 personer som omfattas av vårt förslag.

En överslagsberäkning visar att kostnaderna för det föreslagna handlingsprogrammet uppgår till ca 40 milj kr under det första året (1993/94), för att sedan successivt öka till ca 120 milj kr i ett fortvarighetstillstånd (eller 65 milj kr med en lägre ambitionsnivå). Detta motsvarar en satsning på personalutveckling i storleksordningen 0,8–2,5 % av totalkostnaden för grundutbildningen. Dessa belopp innefattar innefatta administrationskostnader både på lokal nivå och för den nationella samordningsenhet som vi föreslår. Som vi tidigare påpekat kommer kostnaderna för denna reform i relation till de befintliga resurserna för utbildningen att diskuteras utförligare i vårt kommande betänkande om principer för resurstilldelningen.

## 17.10 Målgrupper

Utredningen föreslår att handlingsprogrammet fr o m budgetåret 1993/94 omfattar

- Samtliga innehavare av doktorandtjänst
- Alla andra nyanställda lärare – på minst 40 % av tjänst – oavsett tjänstekategori. Den som inte genomgått kursen inom forskarutbildningen (A a enligt ovan) bör beredas möjlighet att följa den under sitt första tjänstgöringsår.
- Lärare anställda före 1993/94 i takt med uppbyggnad av resurser för ändamålet – anslag och kompetenta utbildare.

Lärarnas kompetens är en avgörande faktor för hög kvalitet i den högre utbildningen. En mängd nya krav på högskolans verksamhet leder till ökade behov av en bred kompetensutveckling för lärarna.

Utredningen föreslår följande:

- Ett handlingsprogram för pedagogisk utbildning inom ramen för lärarnas tjänstgöring. Programmet har sin tyngdpunkt i utveckling av verksamheten vid den egna institutionen.
- För behörighet som lärare skall krävas genomgång av den första delen av programmet (6 veckor). Denna del skall kunna vara avslutad under det första tjänstgöringsåret.
- För behörighet som docent skall dessutom krävas genomgång av den andra delen av programmet (10 veckor under 5 år). För samtliga lärare skall den andra delen vara en skyldighet inom tjänsten.
- Den tredje delen av programmet (1 vecka per år) skall vara en rättighet för samtliga lärare.
- Varje institution svarar för att dess lärare bereds möjlighet att följa handlingsprogrammet och att en "mentor" utses, speciellt för nya lärare.
- De organ som ansvarar för forskarutbildningen svarar också för att den grundläggande kursen (del A a i programmet) erbjuds eller krävs inom ramen för forskarutbildningen.
- Varje högskola ansvarar för att det finns en basorganisation jämte driftresurser som stöd åt handlingsprogrammets genomförande. Högskolan ansvarar för gemensamma kurser för både lärare och mentorer, studierektorer och prefekter samt kursledare.
- De kurser som ingår i programmet skall granskas och utvärderas med hjälp av kollegor till de kursansvariga ("peer review").
- Förslaget förutsätter ett nationellt samordningsorgan för frågor rörande kompetensutveckling.



## VI ORGANISATION OCH LEDNING



Även om det är viktigt att  
betona den ekonomiska  
betydelsen av att ha en  
klar och tydlig struktur  
och att ha en tydlig  
organisation, är det också  
gärningsen.

Det är också viktigt att  
tänka igenom strukturen  
och organisationen, för att  
det ska fungera.



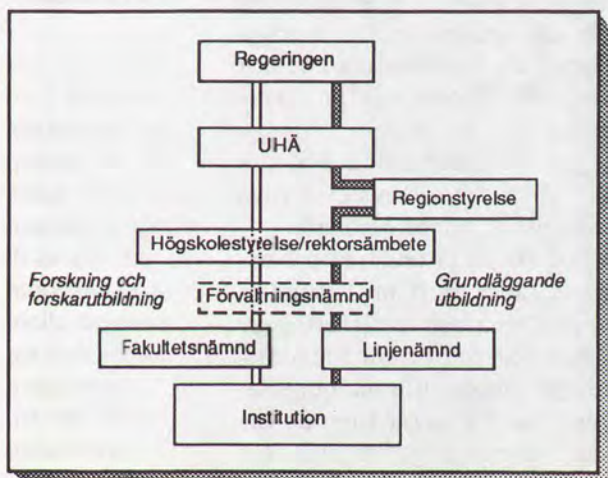
## 18.1 Högskolesystemet förändras under utredningens gång

Det svenska högskolesystemet befinner sig fortfarande i en omvandlingsfas, från 1977 års centralstyrda högskolesystem till ett system med relativt självständiga högskolor, direkt under utbildningsdepartementet.

De senaste två åren har - med början i den högskolepolitiska propositionen hösten 1988 (prop 1988/89:65) - en successiv övergång inletts från en anslags- och dimensioneringsstyrning mot en mål- och resultatstyrning. Denna övergång är kopplad till krav på en förbättrad uppföljning och utvärdering av verksamheten i högskolan.

Utgångsläget för utvecklingen framgår av nedanstående figur.

## 1977 års högskoleorganisation



Även om bilden är starkt förenklad framgår tydligt komplexiteten i den organisationsstruktur som blev resultatet av 1977 års högskolereform. En rad olika beslutsnivåer infördes och flera av dem består; beroende på högskoleenhetens storlek finns i dag mellan tre och fem beslutsinstanser mellan institutionen och regeringen.

Den matrisliknande organisationen, som från början hade en tämligen finmaskig struktur med små institutioner och "smala" linjenämnder, har gett upphov till en tung och omständlig be-

slutsapparat för grundutbildningarna, där de tänkta utvecklingsbefrämjande mötena mellan institutioner och linjenämnder i många fall lett till en omfattande administration.

De skilda beslutsvägarna för grundutbildning och forskning är självfallet till nackdel för institutionens verksamhet, i varje fall för den ekonomiska planeringen, eftersom flertalet behov inom institutionen hänför sig till båda dessa verksamheter.

Senare års utveckling mot större institutioner (jfr kapitel 19) och bredare linjenämnder kan ses som tydliga försök att skapa en mer effektiv beslutsstruktur. Genom möjligheten att ersätta linjenämnder och fakultetsnämnder med utbildnings- och forskningsnämnder för delar av en högskola (i regel motsvarande en fakultet) har ekonomisk och övrig planering av grundutbildning och forskning kunnat föras närmare varandra.

1 juli 1988 avskaffades regionstyrelserna efter tolv års existens. De hade främst haft betydelse för uppbyggnaden av utbildningen vid de nya högskolorna men efterhand blev deras karaktär av onödig administrativ nivå mera uppenbar. De befäste dessutom klyftan mellan grundutbildning och forskning.

När regionstyrelserna avvecklades fick högskolestyrelserna delvis en ny roll, med ett samlat ansvar för all verksamhet, inklusive forskningen. Deras sammansättning ändrades på så sätt att allmänrepresentanterna, hämtade utanför högskolan, fick majoritet i relation till högskolans egna lärare och studenter. De fackliga organisationerna fick inte längre ledamöter i styrelsen utan endast närvaro och yttranderätt. Det fackliga inflytandet ansågs säkrat genom lagen om medbestämmande.

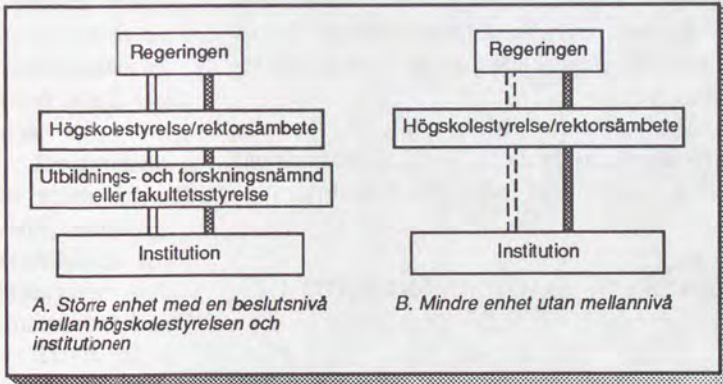
Vidare preciserades rollfördelningen i högskoleledningen, dvs högskolestyrelsen och rektorsämbetet, så att det senares exekutiva funktioner och beslutanderätt i "akademiska" frågor betonades.

Under 1991 beslöts vidare att UHÄ skulle få ändrade arbetsuppgifter. Enligt den instruktion som gäller fr o m 1 oktober 1991 är UHÄ:s roll att svara för uppföljning och utvärdering av högskolans verksamhet. Universitet och högskolor skall i fortsättningen lämna sina anslagsframställningar direkt till utbildningsdepartementet. I december 1991 har regeringen aviserat ännu en organisationsförändring: UHÄ - liksom Forskningsrådsnämnden, (FRN) och Utrustningsnämnden för universitet och högskolor (UUH) - avvecklas den 1 juli 1992. UHÄ ersätts av en ny myndighet med huvudsakligen vissa servicefunktioner, medan ansvaret för utvärderingsfrågorna läggs på ett särskilt sekretariat.

Även den interna högskoleorganisationen skall enligt statsmakternas principbeslut förenklas genom översyn av högskolelagen och högskoleförordningen så att detaljstyrningen från central nivå minskas. Resultatet av detta beredningsarbete remissbehandlas samtidigt med detta betänkande. I princip innebär förslaget att den interna beslutsorganisationen blir en fråga för högskolestyrelsen.

I det enklaste fallet *kan* organisationen bli som i följande figur, vilket innebär att antalet beslutsnivåer mellan institution och departement kan reduceras till en eller två. I figuren har antagits att grundutbildning och forskning under högskolestyrelsen handläggs i en nämnd, vilken funktionellt närmast motsvarar nuvarande utbildnings- och forskningsnämnder, vanligen kallade fakultetsstyrelser. För en mindre enhet, utan fast forskningsorganisation, behövs ingen mellannivå.

### Två modeller för högskolans organisation



I kompletteringspropositionen våren 1991 (prop. 1990/91:150) diskuteras också en förändring som till sin natur är mer djupgripande än de föregående, nämligen en ändrad institutionsindelning. Även om det inte anses lämpligt att i lag eller förordningen reglera storleken av institution eller arbetsenhet inom högskolan framgår det av propositionen att regeringen bedömer det som nödvändigt att universitet och högskolor ser över den institutionella organisationen i syfte att åstadkomma *större, mer slagkraftiga och stimulerande arbetsmiljöer*. Detta kan, framhålls det i propositionen, också ge möjlighet för en institutionsstyrelse att arbeta på ett meningsfullt sätt samtidigt som en effektiv institutionsadministration kan byggas upp.

## 18.2 Variationerna mellan och inom olika högskoleenheter är stora

Det är självklart – men måste ändå ständigt påpekas – att variationen mellan och inom landets högskoleenheter är så stor att enhetlighet är svår eller omöjlig att uppnå ens i ett regelsystem som begränsar sig till principer.

De stora universiteten och fackhögskolorna med fast forskningsorganisation skiljer sig från de nya – medelstora och mindre

- högskolorna genom att de senare, liksom vårdhögskolorna, saknar fast forskningsorganisation. Men de organisatoriska skillnaderna är också stora inom gruppen med fast forskningsorganisation. Här finns å ena sidan de stora universiteterna med många fakulteter och med lärarutbildningar och konstnärliga utbildningar, å andra sidan fackhögskolorna med en enda fakultet. Självfallet ger också storleksvariationerna upphov till varierande behov av organisatorisk komplexitet.

Vårdhögskolorna intar en särställning i organisatoriskt avseende med sin direkta politiska styrning från den landstingskommunala organisationen och sina annorlunda traditioner. Ännu 14 år efter att de kom in i den samlade högskoleorganisationen har de knappast i grunden förändrat sin principiella struktur och sina relationer till den övriga högskolan.

En särställning intar också de självständiga högskolorna för konstnärlig utbildning i Stockholmsområdet. De är, liksom övriga konstnärliga utbildningar, för närvarande föremål för särskild utredning.

### 18.3 Allmänna synpunkter på ledningsfrågorna i högskolan

Samtidigt som verksamheten i högskolan blivit alltmer komplicerad har intresset för ledningsfrågorna ökat. Redan i samband med högskolereformen fördes en livlig diskussion. Som exempel kan anföras UHÄ-studien *Utbildningsplanering för förnyelse* (Berg & Östergren, 1977). Där framhölls bl a följande:

"Ledningen på alla nivåer bör ges en stark ställning och de ledande befattningarna göras attraktiva. Ledarutbildning och ledarutveckling måste få en helt annan uppmärksamhet och en annan inriktning än hittills."

På samma sätt konstaterade lärartjänstutredningen (SOU 1980:3) att prefektrollen innebär betydligt mer än traditionell administration. Ramström m fl (1980) framhöll betydelsen av ett personligt ledarskap i högskolan.

Högskoleutredningen har anlitat särskilda konsulter vilka i separata skrifter analyserat ledning och därmed förknippade funktioner i högskolan (Andersson och Bäckstrand, 1991; Söderström, 1990; Uhlin, 1991). Efter en omfattande litteraturgenomgång och med erfarenhet från organisatoriskt utvecklingsarbete vid flera högskoleenheter konkluderar författarna att diskussionen om ledningsfrågor i högskolan inte kan utgå från förebilder i näringslivet, inte ens från skolorna, vilka annars i vissa avseenden kan likna högskolan.

Diskussionen om "det akademiska ledarskapet" bör i stället utgå från att högskolan karakteriseras som en *multiprofessionell organisation* (Söderström, 1990). Karakteristiskt för sådana organisationer är att verksamheten sköts av starka yrkesgrupper och att

den styrs och drivs av dessa professioners inre kraft snarare än av omvärlden.

En "profession" består av människor med lång eller mycket lång utbildning och starka gemensamma värderingar och yrkesregler. Karakteristiskt är också att yngre lär av äldre och att en fortlöpande professionell utveckling och diskussion sker i arbetet. Till professionsbegreppet hör vidare att de bedömningar av kvalitet och etik som föranleds av yrkesutövningen är mycket komplicerade och i regel endast kan göras av dem som tillhör professionen, - i varje fall är bedömningar från utomstående svåra att acceptera. Professionerna har ofta starka yrkessammanslutningar som inte är av fackföreningskaraktär. I högskolan är de viktigaste professionerna självfallet lärare och forskare i olika discipliner, men också vissa tekniska och administrativa specialister bör nämnas.

De multiprofessionella organisationerna kännetecknas vanligen av stora och stolta traditioner och därmed förknippad konservatism, samtidigt som förmåga till flexibilitet och nytänkande ofta framhålls som önskvärda. Vidare förekommer ofta parallella styrsystem vilket komplicerar beslut och försvårar precisering av ansvar och befogenheter.

Titeln på vårt betänkande - *Frihet, ansvar, kompetens* - har också direkt bäring på de professionella gruppernas karakteristika. De behöver (och kräver) stor individuell frihet i sin yrkesutövning, förenad med ansvar i form av lojalitet mot interna normer och yrkesetik samtidigt som deras specifika kompetens är helt avgörande för verksamheten.

Dessa förhållanden innebär att ledningen för en högskoleenhet måste vara strategisk och sammanhållande, ta fram för de professionella grupperna gemensamma värderingar och visioner, och ge förutsättningar för synergieffekter. Mottot bör vara en definierad och tydlig ledning i kombination med akademisk frihet. Den professionella verksamheten bör ha stödfunktioner med hög kompetens och servicenivå. *Det måste vara ett mervärde för de olika delarna att ingå i högskoleenheten.*

Det kan på analogt sätt hävdas att ledningen för en fakultet (eller annan motsvarande del av en högskola), liksom för en institution, bör ha som viktigaste uppgift att skapa gemensamma värderingar i väsentliga frågor, åstadkomma samverkans effekter och därmed sammanhållning. Den skall dessutom svara för väl fungerande administrativa stödfunktioner. *Liksom det måste vara ett mervärde för fakulteterna (motsvarande) att tillhöra en högskola, måste det vara ett mervärde för institutioner att vara organiserade i en fakultet och för olika grupper av forskare och lärare att tillhöra en institution.*

Avslutningsvis kan vi - i huvudsak enligt Söderström - konstatera att de önskvärda ledningsprinciperna innebär följande:

- Att ständigt slå vakt om och utveckla högskolans särart som en sammanslutning kring kvalificerad kunskapsutveckling vari forskning, utbildning, utvecklingsarbete och forskningsinformation utgör en helhet.
- Att med beaktande av omvärldens förutsättningar utveckla samspelet med denna.
- Att utveckla synergieffekter mellan verksamhetens olika delar samt mellan de olika professionella grupperna.
- Att rekrytera, leda, utveckla och engagera de professionella yrkesgrupperna i verksamheten så att de får så gynnsamma arbetsvillkor som möjligt.
- Att utveckla förmågan att arbeta med de speciella möjligheter och problem som följer av den multiprofessionella strukturen så att samtliga gruppers bidrag blir av värde för verksamheten.
- Att fortsätta utvecklingen i fråga om decentralisering och avreglering och i samband därmed tydliggöra ledningsstrukturen, särskilt vad gäller dekaners och prefekters ledningsuppgifter.
- Att utveckla en mer flexibel organisationsstruktur med fyra kärnfunktioner: starka och relativt självständiga *institutioner*, strategiskt sammanhållande *universitetsledning*ar, små men väl fungerande *samordningsorgan på fakultetsnivå*, och administrativa *stödfunktioner* med hög kompetens och servicenivå för t ex personal-, ekonomi-, lokal-, dokumentations- och datafrågor.

## 18.4 Rekrytering av ledare

Samtidigt som behovet av ledare ökar i högskolan tilltar svårigheterna att rekrytera chefer med goda ledaregenskaper. Dessa skall självfallet komma från de professionella grupperna och ha deras förtroende.

Emellertid är god professionell kompetens och därav följande stort interkollegialt förtroende inte någon garanti för lämplighet och kompetens som ledare. Ledarskap är inte heller alltid något eftersträvaransvärt för lärarna i högskolan. Själva yrkesutövningen i sig kanske ger tillräckligt med variationsrikedom, stimulans och kontakter. Lärarenkäten bestyrker också att lärarna i allmänhet högst ogärna vill åta sig uppdrag som prefekt eller studierektor (trots att de ofta anger att ledningen i högskolan måste förbättras).

Högskoleledningen - styrelse och rektorsämbete - bör se det som en långsiktig och prioriterad arbetsuppgift att skapa respekt och intresse för ledningsfrågorna inom de professionella grupperna. Inte förrän detta är förverkligat kommer ledarskap att bli en naturlig och statusfylld utvidgning av den professionella rollen.

Vid utvecklingen av ledarkompetens framhåller Söderström (1991) främst behovet av att

- a) utveckla förmågan till omvärldsanalys liksom analys av organisationens inre logik och historia,
- b) stödja utvecklingen av meningsfulla idéer och målbilder som kan föras vidare, diskuteras och tillämpas i hela organisationen,
- c) utveckla förmågan till resultatansvar, prioritering, flexibilitet och omställning,
- d) välja ut och utbilda ledare, främst på fakultets och institutionsnivå, som kan verka inom ramen för dessa förutsättningar samt att
- e) utveckla kunnandet när det gäller alla de speciella kompetens- och personalfrågor som följer av att högskolan bärs upp av professionella yrkesgrupper.

Högskolans ledare skall alltså väljas eller utses bland forskare och lärare med erfarenhet från högskolemiljön. Till denna specialisterfarenhet får då läggas ytterligare kunskaper i bl a administration, personalfrågor och ekonomi. Söderström pekar på vikten av att dessa kunskaper inte blir ett ytligt tillägg till specialistkunskaperna. Han menar att "specialistkärnan" inte räcker långt för en ledare i ordets egentliga mening, dvs en chef som förväntas agera strategiskt och visionärt - som stigfinnare in i framtiden. Vidare ingår i rollen att bedöma resursbehov och prioritera, skapa ett kreativt klimat omkring sig och dessutom fatta svåra, ibland impopulära beslut. Specialistrollen måste uppenbarligen stå tillbaka för ledarrollen.

Omställning från specialist till ledare sker inte över en natt. Därför behövs systematiska åtgärder för att underlätta detta rollbyte.

Det finns alltså ett klart behov av systematisk chefs- och ledarutbildning i högskolan. Sådana utbildningsprogram bör ges på olika nivå, och som regel på högskolans villkor och i högskolans regi. De flesta större enheter har redan i dag prefektkurser. Regional samverkan mellan högskoleenheter kan därtill vara av värde, särskilt för de mindre enheterna där antalet personer som behöver utbildning är för litet för att motivera ett eget program.

Vidare bör en nationell samverkan ske. Som exempel kan anföras att UHÄ och högskoleutredningen nyligen utarbetat ett program för att utveckla institutionsledningen, särskilt med hänsyn till pedagogiska frågor. Ett chefsutvecklingsprogram för rektorer (motsvarande) planeras f n av UHÄ, Svenska akademiska rektorskonferensen och de nya högskolornas rektorskonvent.

Våra synpunkter på högskolans ledningsorganisation kan sammanfattas på följande sätt.

Vi utgår från att högskolestyrelse och institutionsstyrelse skall finnas. Högskolestyrelsens storlek och sammansättning fastställs som nu av regeringen. Det bör fastslås att en styrelse för en institution som nu skall bestå av företrädare för de anställda och de studerande.

I övrigt bör principen vara att inflytandet för allmänföreträdare, yrkeslivsföreträdare, studenter, lärare och övriga anställda bör optimeras så att det utövas där det har störst betydelse. Det innebär att allmänföreträdarnas inflytande bör ha sin tyngdpunkt i högskolestyrelsen, yrkeslivsföreträdarnas i planering och utvärdering av utbildningen, studenternas i grundutbildningen och de anställdas på institutionen.

När det gäller nivån mellan högskolestyrelse och institution finns skiftande behov beroende på högskolans storlek och komplexitet och utbildningsuppdragens karaktär. Enligt vår mening finns det inte behov av mer än en mellannivå, vilken på de stora enheterna motsvarar fakultet eller annan avgränsbar del av verksamheten.

Beslutsorganet på mellannivån bör väsentligen arbeta på delegation från högskolestyrelsen och ha ett samlat ansvar för verksamheten på institutionerna inom sitt område. I detta organs "uppdrag" kan ligga inte bara att ansvara för grundutbildning, forskarutbildning, forskning och utveckling inom området utan också att svara för samverkan med verksamheter utanför högskolan, t ex skola eller sjukvård.

Detta innebär en ställning som motsvarar nuvarande utbildnings- och forskningsnämnder, och innefattar uppgifter som ankommer på fakultetsnämnd. Denna typ av organ bör också komma i fråga för utbildningar som griper över flera fakultetsområden, som t ex lärarutbildningarna samt utbildningar som ej kan kopplas till forskning i vanlig ordning, t ex de konstnärliga utbildningarna.

Detta kommer att innebära att den enskilda institutionen får sin totala medelstillelning för grundutbildning och forskning från ett enda organ, nämligen högskolestyrelsen - eventuellt via en mellannivå. I de fall då en institution bedriver utbildning inom flera delområden av en högskola, och därmed får medelstillelning från flera delområden, bör det vara klart definierat vilket delområde som har huvudansvar för institutionen. Genom en sådan ordning definieras också vem som är "prefektens chef", något som inte sällan efterlyses.

Såväl högskolestyrelse som de organ på mellannivån, som torde fordras vid större högskolor, kan behöva rådgivande organ för

olika typer av frågor. För sammanhållna utbildningsprogram, och även för annan utbildning, kan det behövas en partiell motsvarighet till dagens linjenämnder, i form av rådgivande organ med starkt inflytande från studenter och företrädare för yrkeslivet. Dessa organ bör sammanträda relativt sällan, t ex någon gång per termin, eller vid behov. De skall i huvudsak ge råd angående undervisningens innehåll samt i policy- och utvärderingsfrågor. På motsvarande sätt kan man ibland behöva inrätta rådgivande organ för forsknings- och forskarutbildningsfrågor på mellannivån med företrädare för forskare och doktorander. -

Primäransvaret för undervisningens organisation och genomförande bör entydigt läggas på den enskilda institutionen och dess lärare. Ansvaret för utbildningsfrågor av mer övergripande karaktär - särskilt då flera institutioner och/eller hela utbildningsprogram berörs - vilar däremot mera på styrelsen/rektorsämbetet eller en mellannivå.

Detta resonemang får givetvis olika valör beroende på vilken typ av institution det gäller. Det nu sagda gäller normalfallet, dvs ämnesinstitutionen. Skulle det röra sig om en "linjeinstitution" blir givetvis rollfördelningen mellan institutionen och högskolestyrelsen annorlunda, men de respektive organens primära och slutliga ansvar kvarstår oförändrat. Enligt vår mening är dock den ämnes- eller ämnesgruppbaserade institutionsindelningen att föredra i högskolan överlag (se kapitel 19).

## 18.6 Akademiska samrådsorgan

De förändringar av högskolans organisation som ägt rum under de senaste decennierna, framför allt i samband med högskolereformen 1977, har i många fall medfört att de akademiska lärarna fjärmats från beslutsprocesserna. De traditionella formerna för den akademiska självförvaltningen, där i princip alla ärenden avgjordes i kollegialt sammansatta församlingar, har ersatts av valda nämnder eller partssammansatta organ där det ofta är andra faktorer än den akademiska kompetensen som avgör urvalet av ledamöter.

Vi tror inte att det är möjligt att återgå till tidigare perioders organisationsformer. Dagens högskoleorganisation, med de vittgående ekonomiska befogenheter och det omfattande arbetsgivaransvar man numera fått på lokal nivå, förutsätter en effektiv och professionell ledning. Men vi tror samtidigt att det är nödvändigt att återskapa något av den organisation för kollegiala kontakter och akademiskt inflytande som tidigare fanns.

Vid många andra universitet och högskolor i världen skiljer man mellan administrativa och ekonomiska ärenden å ena sidan och akademiska frågor å andra sidan. De senare, där besluten för-

utsätter vetenskaplig och professionell kompetens, handläggs i organ där lärare och forskare är i majoritet.

SOU 1992: 1  
Kapitel 18

I den svenska högskoleorganisationen har vi fakultetskollegier som organ av detta slag. Vi tror att det är viktigt att dessa aktiveras så långt det är möjligt (t ex genom att de inom sig inrättar särskilda utskott eller liknande för behandling av speciella ärenden).

Men svenska universitet och högskolor skulle också behöva ett organ för akademiska bedömningar på styrelsenivå. Som det nu är har lärar- och forskarkollektivet vid ett svenskt universitet inget formellt organ för kontakter över fakultetsgränser och inget forum för att inverka på besluten på styrelsenivå. Vi vill förorda att varje högskoleenhet överväger möjligheten att inrätta ett akademiskt lärarråd - motsvarande den akademiska senat, som brukar finnas vid t ex engelska och amerikanska universitet - som kan fungera som rådgivande organ till högskolans ledning i ärenden som kräver någon form av vetenskaplig bedömning, vare sig de gäller forskning eller grundutbildning.

Ett sådant organ kan bestå av representanter för högskolans olika delar (fakulteter, sektioner eller institutioner). Det kan också innehålla representanter för studenterna. Bland ämnen som bör behandlas i detta organ kan t ex nämnas undervisningsfrågor, bedömning av nya utbildningsprogram, övergripande planeringsfrågor, vissa generella personalpolitiska frågor m m.

Ett organ för akademiska bedömningar för universitetet eller högskolan som helhet kan också spela en viktig roll som sammanhållande kraft. Det finns flera tendenser att de stora högskoleenheterna splittras på grund av intressekonflikter mellan olika verksamhetstyper och fakulteter. En sådan splittring kan vara till skada för utbildning och forskning som fordrar engagemang från flera verksamhetsområden.

## 18.7 Slutsatser och förslag

Ledningsfrågorna kommer att få ökande betydelse i den decentraliserade högskolan. Diskussionen bör utgå från att högskolan kan karakteriseras som en multiprofessionell organisation. Ledningen på olika nivåer måste ta fram värderingar och visioner som är gemensamma för de professionella grupperna, vilket ger förutsättningar för synergieffekter och för att rekrytera bra ledare.

Högskoleenheternas inre organisation måste få variera beroende på deras storlek och grad av diversifiering. Det organisatoriska sambandet mellan utbildning och forskning bör stärkas.

Våra förslag kan sammanfattas i följande punkter.

- Organisationsstrukturen bör ha fyra kärnfunktioner: starka och självständiga institutioner, en strategiskt sammanhållande högskoleledning, vid behov beslutsorgan för utbildning

och forskning på mellannivå samt administrativa stödfunktioner med hög kompetens och god servicenivå.

- Vid särskilt de större enheterna bör man överväga att inrätta ett "akademiskt lärarråd".
- Varje högskola bör sörja för sitt eget chefsutvecklingsprogram, gärna i regionalt och nationellt samarbete med andra högskolor.



I direktiven till högskoleutredningen riktas uppmärksamheten särskilt mot institutionernas organisation och deras funktion som basenheter i högskolans verksamhet. I utredningsarbetet måste därför särskilt intresse ägnas institutionsorganisatoriska frågor – såväl när det gäller principerna för institutionsindelning som i fråga om ledningsfunktionerna och samarbetsformerna inom institutionen. Också frågan om ansvarsfördelningen mellan arbetsenheterna – institutionerna – och planeringsorganen – linjenämnder och fakultetsnämnder – är enligt direktiven viktiga att överväga i detta sammanhang.

Institutionerna kan vara mycket olika i fråga om storlek och ämnesmässig spännvidd, i fråga om verksamhetens inriktning och relativa omfattning (grundutbildning, forskarutbildning, forskning, externa uppdrag etc). De principer som ligger till grund för institutionsindelningen vid olika högskolor, liksom inom skilda fakulteter, varierar också i betydande grad. Vid universiteten betraktas ämnesinstitutionen ofta som den normala formen, men vid de nyare högskolorna har ofta andra indelningsgrunder tillämpats. Under senare år har även andra organisationsformer för högskolans basenheter – centrumbildningar, tvärvetenskapliga program etc – blivit vanliga. Vid de landstingskommunala vårdhögskolorna, liksom inom flertalet lärarutbildningar, är institutionsbegreppet en ny företeelse, utan förankring i tidigare tradition.

Som en del av underlaget för våra överväganden i dessa frågor har vi bitt samtliga högskolor om en redogörelse för den nuvarande organisationen och de principer och överväganden som har legat till grund för denna. Dessa redogörelser har utgjort basen för beskrivning av nuläge och utvecklingstendenser i det följande.

## 19.1 Principer för institutionsindelningen

Vid större högskoleenheter – dvs universiteten och de stora fackhögskolorna – är *ämnesinstitutionen* av tradition den normala basenheten. Det har varit forskningens disciplinindelning som styrt institutionsindelningen.

Den disciplinbaserade ämnesinstitutionens fördelar framhålls t ex av *styrelsen för humaniora och teologi i Lund*:

"Basen för institutionsindelningen inom den humanistiska fakulteten är ämnet. Den nuvarande institutionsindelningen är därför i stor utsträckning ett resultat av en lång historisk

process där ämnen vuxit fram och så småningom fått sin vetenskapliga självständighet markerad i form av en egen institution. Institution och ämne ses därför ofta som identiska begrepp. Indelningen motsvarar den som normalt användes vid andra universitet i Norden och omvärlden. Institutionerna ingår i internationella nätverk och kan och får inte ses snävt som enbart administrativa enheter vid Lunds universitet. Förlust av institutionsstatus för ett ämne likställs därför ofta av utomstående med allmän nedprioritering av ämnet."

Andra remissinstanser poängterar ämnesinstitutionens centrala roll för sambandet mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning.

En ämnesbaserad institutionsindelning är också den dominerande organisationsprincipen vid universiteten och vid de tidigare universitetsfilialerna. Även bland de nya högskolorna har man nu i regel gått över till en mer ämnes- eller ämnesområdesbaserad institutionsindelning.

Vid universiteten förekommer även andra organisationsprinciper. Som ett resultat av 1969 års studieordning vid de filosofiska fakulteterna tillkom institutioner eller institutionsgrupper för undervisning i de nya ämnena biologi, samhällskunskap och svenska. Med 1977 års högskolereform försvann möjligheten att inrätta institutionsgrupper, och ansvaret för undervisning i svenska och samhällskunskap har därmed i många fall återgått till ämnesinstitutionerna, medan grundutbildningen i biologi i regel är förlagd till egna grundutbildningsinstitutioner som existerar parallellt med de traditionella biologiska institutionerna.

*Lärarytbildningsenheterna* var år 1977 i regel organiserade efter utbildningslinjer men tycks efterhand gå över till en ämnesbaserad organisation. *Högskolan för lärarytbildning* i Stockholm har sålunda i en aktuell översynsutredning slagit fast att institutionsindelningen för framtiden bör ske efter kompetensområden, vilket innebär att alla institutioner skall vara institutioner för bestämda kunskapsområden, inom vilka de arbetar för hela högskolan och inte enbart för vissa linjer.

De landstingskommunala *vårdhögskolorna* har i regel ingen formell institutionsindelning utan har traditionellt varit indelade i "skolledarområden" omfattande en eller flera utbildningslinjer. När utredningens kartläggning gjordes hade endast sex större vårdhögskolor infört en formell institutionsindelning (Jönköping, Göteborg, Lund/Helsingborg, Stockholm, Uppsala och Örebro). I samtliga fall utom en är institutionsindelningen baserad på linjer. Hälsohögskolan i Jönköping var den enda som infört en ämnesbaserad institutionsstruktur.

Motiveringen för formell institutionsorganisation är enligt *vårdhögskolan i Örebro* att åstadkomma ett större medinflytande för personal och studerande samt framför allt en strävan efter en

mera "högskolemässig" organisation. I *Uppsala* påpekar man att syftet är att förstärka karaktärsämnenas ställning samt att decentralisera budget- och verksamhetsansvaret. Uppsala har som enda vårdhögskola infört institutionsstyrelser vid sina institutioner.

I andra enkätsvar framhålls att den statliga högskolans institutionsbegrepp inte är tillämpligt för vårdhögskolornas del. *Umeå* påpekar att man inte har funnit några argument för en institutionsindelning: Det är, säger man, "en angelägnare uppgift för vårdhögskolornas ledningar att lägga kraft på att söka få vårdhögskolorna överförda till den statliga högskoleorganisationen än att på ett 'lapptäckebetonat' sätta söka efterlikna denna".

En del högskolor har utformat tämligen klara kriterier för bildande av nya institutioner. *Chalmers tekniska högskola* kräver att "enheten skall kunna leverera prestationer inom såväl grundutbildning som forskarutbildning och forskning". Den vetenskapliga nivån skall garanteras genom minst en heltidsprofessur. För verksamheter som inte uppfyller detta krav inrättas andra arbetsenheter.

## 19.2 Andra arbetsenheter

Högskoleförordningen ger möjlighet att inrätta andra enheter än institutioner: dels "*andra arbetsenheter*" (enligt 15 kap 24 §), som liksom institutioner kan syssla med både utbildning, forskning och utvecklingsarbete, dels "*andra inrättningar*" (enligt 16 kap 3 §), som i huvudsak skall vara serviceenheter. Utöver dessa organisationsformer har under senare tid utvecklats lösare samarbetsorganisationer mellan institutioner i form av "*centra*", "*program*" och "*fora*" (Forum för kvinnliga forskare etc).

Sådana enheter är vanligast vid de stora universiteten. Flest inrättningar av detta slag finns vid CTH samt vid universiteten i Lund och Stockholm. CTH definierar "*centra*" som enheter som inte har produktionsansvar för grunduppgifter inom högskolan, men som ofta spelar en viktig roll för koordinering, informationsutbyte och marknadsföring. Vid CTH är ett antal viktiga insatsområden baserade på samarbete mellan institutioner och över sektionsgränser (mikroelektronik, material etc). Vetenskapligt kan sådana aktiviteter sammanföras i "*program*" och i gemensamma forskargrupper med avtalad form för koordinering. Dock gäller vid CTH att även denna typ av verksamhet är institutionsbaserad i den mening att den vetenskapliga personalen är institutionsanknuten.

*Stockholms universitet* nämner att samarbetsorgan i form av "*centra*" etc har varit ett försök att skapa plattformar för samverkan mellan olika ämnen - ofta inom skilda fakulteter eller sektioner - som ger verksamheten en eftersträvd egen "*adress*", utan att nya institutionsbildningar skapas.

Det allmänna intrycket av enkätsvaren är att organisationsformer av detta slag inte anses kunna ersätta institutionsorganisationen, utan ses som ett komplement för samverkan över ämnesgränserna mellan forskare eller lärare vid olika institutioner.

### 19.3 Institutionernas storlek

I en rapport från Göteborgs universitet ("Den goda institutionen", dec 1989) redovisas antalet institutioner efter storlek uttryckt i antal tjänster på följande sätt:

Antal tjänster per institution	Antal institutioner	Andel i %
0-9	16	14,5
10-19	41	37,3
20-49	33	30,0
50-99	15	13,6
100	5	4,6
Summa	110	100,0

Det framgår av tabellen att flertalet institutioner är relativt små. "Normalinstitutionen" (2/3 av samtliga) har mellan 10 och 50 anställda.

Från många håll betonas att en institution bör ha en *viss minsta storlek för att kunna bli en funktionell enhet*. Speciellt inom områden där man av tradition har haft många små institutioner – främst medicin och teknik – strävar man efter att reducera antalet institutioner för att på så sätt åstadkomma slagkraftigare enheter.

*Karolinska institutet* uttrycker detta på följande sätt:

"Det väsentligaste problemen vad gäller styrning, resursfördelning och organisation sammanhänger med att det finns alltför många och alltför små institutioner. *Kontaktytan mot fakultets- och linjenämnderna blir därmed för bred för att kunna upprätthålla en tillfredsställande, löpande institutionskontakt*. Den totala organisationsbasen blir också alltför splittrad och sönderdelad för att ledning, uppföljning och samverkan i olika avseenden skall kunna fungera tillfredsställande."

KI planerar därför för en kraftig minskning av antalet institutioner från nuvarande ca 140 till ca 30-50. Detta kan ske både genom direkta sammanslagningar eller genom nedläggningar av vissa verksamheter, där frigjorda resurser förs över till mera angelägna forskningsområden. Institutioner kan också föras samman i centrumbildningar.

På motsvarande sätt rapporterar *medicinska fakulteten i Lund* att fakultetsstyrelsens nuvarande strävan är att "förenkla och fördjupa den administrativa servicen mot studerande, lärare och forskare genom att efterhand inrätta 'slagkraftigare' institutionsenheter genom sammanläggning". Fakulteten framhåller emellertid samtidigt att begreppet institution är viktigt i det internationella umgänget, inte minst då det kopplas till en ämnesspecialitet. Fakulteten önskar att det vore möjligt att inrätta *institutionsgrupper av det slag som fanns fram till år 1977*; sådana skulle utgöra en bärkraftigare administrativ bas för en institution av modernt snitt med utökat lokala befogenheter inom ekonomi-, lokal-, personal- och studerandeadministration.

Vid *CTH* är tendensen att "de minsta enprofessorsinstitutionerna fusioneras eller läggs ner, oftast i samband med omprövning och återbesättning". Samtidigt satsar man på sektionernas ledningsfunktioner, vilket bland annat innebär att sektionerna i vissa resursfrågor kan fungera som storinstitutioner.

*KTH* har inlett en samlad översyn över högskolans hela organisation, som bl a syftar till att reducera antalet institutioner. Redan nu gäller som policy att nya professorer skall placeras in i den befintliga institutionsorganisationen, och att nya enprofessorsinstitutioner således inte bildas.

Den motsatta inställningen - som ser ett värde i enhetliga institutioner även om de är små - företräds bara i ett fåtal enkätsvar. *Humanistiska fakulteten i Lund* framhåller att man inte är beredd att ändra nuvarande institutionsindelning för att uppnå "skenbara administrativa besparingar": den nuvarande indelningen har ett stort värde i sig. Lokalsituationen omöjliggör större samordningsvinster, och en organisation med institutionsgrupper skulle snarast kräva mer administration än i dag. *Högskolan i Sundsvall/Härnösand* framhåller också att fördelen med mindre institutioner är att man får ämnesmässigt mindre splittrade enheter. Den ämnesmässiga beröringen inom institutionerna ökar vilket underlättar informella kontakter och tvärvetenskapligt samarbete. Mindre enheter underlättar också enligt högskolan kontakterna mellan prefekt och olika medarbetare inom institutionen.

## 19.4 Verksamheten

Verksamheten vid en universitetsinstitution var ända fram till 1960-talet relativt okomplicerad. Finansieringen var enkel och skedde via centralt hårt styrda anslag till tjänster och driftkostnader. Externt tillförda medel förekom sällan. Först efter andra världskrigets slut tillkom forskningsråd och andra anslagskällor vilka skulle ge mer betydande bidrag till den mest kvalificerade forskningen. Efterhand har verksamheten inom en institution bli-

vit alltmera brokig, framför allt genom en tilltagande extern finansiering från många källor av olika typ.

Detta har lett till att institutionen - och därmed högskolan - har blivit en organisation i gränlandet mellan det offentliga och privata, ett slags korsning mellan skattefinansierad förvaltning av monopolkaraktär och ett marknadsorienterat uppdragsfinansierat företag i konkurrens med andra. Ungefär samtidigt har utbildningen av nya forskare (och lärare) förvandlats från ett gammaldags skråbetonat mästare-gesällsystem till en mera formellt strukturerad forskarutbildning med planerade kurser.

Detta har i grunden ändrat förutsättningarna för, och synsättet på institutionens arbete. Arbetsuppgifterna i dagens högskoleinstitution är inte bara många, de är också av olika karaktär och dessutom genom skild finansiering i praktiken prioriterade på olika sätt. I lärarenkäten framkommer att denna splittring i olika arbetsuppgifter kan vara ett problem för dem som arbetar inom en institution.

En kort översikt över de olika arbetsuppgifterna är här på sin plats.

- *Grundläggande utbildning*
  - a) *Utbildning på linjer och fristående kurser.*
  - b) *Uppdragsutbildning* (i regel av liten omfattning).
- *Forskarutbildning* i form av kurser och individuell handledning.
- *Forskning*
  - a) *Forskning på fakultetsanslag och externa anslag.* De senare finansierar i genomsnitt ca 50 % av forskningen; på en del institutioner är siffran över 75 %.
  - b) *Uppdragsforskning* och andra uppdrag (utredningar, mätningar osv).
  - c) *Forskningsinformation.*
- *Utvecklingsarbete* av olika slag har tillkommit som en särskild uppgift i högskolelagen. Det innebär framför allt att föra ut resultat av forskning i praktisk verksamhet.
- *Övrigt.* Särskilda utrednings- och arbetsuppgifter tillkommer ofta, t ex planering av lokaler, förberedelser inför större förändringar i utbildningssystemet.

Administrativa uppdrag och expertuppdrag utanför institutionen är också legitima uppgifter för de akademiska lärarna. Sådana uppdrag kan vara lokala inom den egna högskolan med deltagande i arbete i nämnder, utredningsgrupper m m. Det finns också

centrala uppdrag som i praktiken ofta ses som nödvändiga att åta sig, t ex ledamotskap i forskningsråd och offentliga utredningar.

De akademiska lärarna har också rätt att inneha *bisysslor*. Förekomsten av sådana är ofta kopplade till utvecklingsarbete.

## 19.5 Några aktuella problem

En komplikation i dagens organisation för grundutbildningen är att en institution med ansvar för undervisningen inom olika utbildningsprogram (examina, linjer) för sin verksamhet är beroende av beslut i flera olika organ. Detta medför en ganska omfattande administrativ apparat med deltagande i en rad olika lednings- och samrådsorgan.

Ett annat aktuellt problem är den höga graden av extern finansiering. Bl a innebär det mycket arbete med ansökningar och kanske ett 50-tal "kontrakt" eller forskningsåtaganden per år och institution. Treårsanslag ger viss lättnad när det gäller kontakter med forskningsråd och motsvarande. De eliminerar dock inte ett annat bekymmer med extern finansiering, nämligen arbetsgivaransvaret för personer som fått en tillsvidareanställning på basen av temporära anslag. Stora externa anslag till en viss institution eller forskningsgrupp kan vidare ge en icke önskvärd snedrekrytering av en viss typ av forskare/lärare, särskilt om anslagsbeslutet förutsätter att kostnaderna successivt skall tas över av högskolan.

Den stora externfinansieringen av forskningen innebär i praktiken också en styrning som ligger utanför institutions- och högskoleledningens kontroll. Det är den enskilde forskarens inre drivkraft som drar pengar till institutionen, och de avgörande besluten fattas utanför högskolan. Forskarens initiativ ger alltså mätbara resultat efter en utvärdering i hård vetenskaplig konkurrens. Det är i mycket hög grad den enskilde forskarens (alternativt forskargruppledarens) arbetsinsats och ansvar som premieras. Det är också denne som är *ansvarig för åtagandet* och kontraktet med externa anslagsgivare. För forskaren blir det en *rättighet* att ta emot anslag - institutions- och högskoleledningen kan i praktiken endast acceptera.

Ur institutionens perspektiv drivs verksamhetens båda huvuddelar av helt olika krafter. Forskning och forskarutbildning kräver originalitet, kreativitet, frihet och öppenhet. Dess kvalitet bedömes väsentligen utifrån forskarsamhällets interna kriterier. Grundutbildningen däremot drivs och kontrolleras av helt andra krafter. Genom linjesystemets kraftiga utbyggnad har ansvaret för utbildningen i betydande utsträckning förts över till linjenämnderna, eftersom ett samordnande ansvar är nödvändigt för en sammanhållen linjeutbildning särskilt om den är starkt yrkesinriktad. Parallellt härmed har undervisningen blivit ett *åtagande för*

*institutionen* och för läraren en *skyldighet*, så som vi nämnt redan i inledningskapitlet.

SOU 1992: 1  
Kapitel 19

Ur denna skillnad mellan forskning och grundutbildning kan en del av grundutbildningens fallande status härledas. Som tidigare framhållits anser vi det vara en kardinalfråga att återställa grundutbildningen som en professionell huvuduppgift vid sidan av forskningen. Detta måste ske utan att den senares krav på kvalitet åsidosätts.

## 19.6 Den "lämpliga" och den "goda" institutionen

I likhet med vad som anförs i kompletteringspropositionen våren 1991 (prop 1990/91:150) anser vi det motiverat med en generell översyn av institutionsindelningen i syfte att skapa större, mer slagkraftiga och stimulerande arbetsmiljöer. En sådan översyn kommer i hög grad att påverkas av vad man har för målsättning och utgångspunkt. Vi tycker oss skönja två synsätt som leder till vad vi i brist på bättre termer kallar den "*lämpliga*" *institutionen* och den "*goda*" *institutionen*.

Begreppet den "*lämpliga*" *institutionen* skulle vi vilja reservera för den modell som ur administrativ synvinkel – kanske högskoleledningens – ter sig lämpligast. De skäl som talar för en sådan modell redovisades i kompletteringspropositionen. De är dels administrativt-rationella, dels internt vetenskapliga, grundade i behovet av en tillräckligt stor samlad forskningsmiljö.

Motsvarande bild tecknas i några högskolors svar på högskoleutredningens enkät om institutionsindelning. Utförligast är svaret från *Karolinska institutet*, som beskriver "en funktionellt bra institution" på följande sätt:

"Institutionen bör ha en viss bredd och variation i sin verksamhet – inom utbildning och forskning – samtidigt som verksamheten bör vara så homogen att samverkansfördelar och synergieffekter kan uppnås. Institutionen bör således utgöra en interaktiv miljö som bör rymma 6-12 funktionella enheter som vardera leds av en professor eller kvalificerad forskare. Verksamheten bör följa – och helst på vissa områden leda den internationella utvecklingen. Det bör finnas en tillräcklig resursbas för att kunna omprioritera vid behov och möta de nya och förändrade krav som modern forskning kräver. Basen bör också vara tillräckligt stor för att det skall ske effektivt samutnyttjande av gemensamma funktioner som bibliotek, verkstäder, dyrbarare vetenskaplig utrustning etc. Tjänstestrukturen bör vara blandad och möta rimliga krav på utveckling och karriär för personalen inom institutionen samt medge rekrytering av ny personal. Antalet tjänster – exkl tillfälliga tjänster och gästforskare – bör vara 100 till 200. Verksamheten bör lokalmässigt vara

väl samlad. Ledningen bör vara tydlig och kompetent och administrativt bör institutionen ha professionalitet. Det bör finnas en naturlig social struktur som stärker gemenskap och sammanhållning."

*Högskolan i Luleå* redovisar följande överväganden:

"Överväganden som legat till grund för nuvarande institutionsindelning är storinstitutionstanken där vi har sammanfört flera ämnen för att möjliggöra tvärvetenskaplig forskning och undervisning. Därigenom har vi organisatoriskt försökt skapa en god och varierande forsknings- och undervisningsmiljö. Den minsta institutionen består idag av ca 25 personer och den största av ca 80 personer. I övrigt har vi genom storinstitutioner avsett att göra institutionerna administrativt bärkraftiga med bl a en kvalificerad handläggare under prefekten. Handläggaren/intendenten har ett klart uttalat ansvar för personal- och ekonomifrågor på institutionen."

Begreppet den "goda" institutionen vill vi se mera med utgångspunkt från institutionens inre liv. Det handlar om en intellektuellt stimulerande miljö för alla som arbetar där och för de studenter som tillfälligt har sina studier knutna till den. Att försöka verka för en institution med dessa kvaliteter ligger i vårt utredningsuppdrag, så som det formulerades av den dåvarande utbildningsministern:

"Målet är den goda institutionen. Kommittén bör noga överväga vad det är som gör att den grundläggande utbildningens anseende och faktiska kvalitet kan fås att stiga. Enligt min mening sker detta i den mån samtliga åligganden och åtaganden på ett självklart sätt blir till en angelägenhet för alla, som är verksamma inom en arbetsenhet. Vilka är betingelserna för att detta skall äga rum?"

Förutsättningarna för den "goda institutionen" är givetvis bäst i en enhet som har någorlunda homogena arbetsuppgifter.

Det kan vara fruktbart att något provokativt ställa den "goda" institutionen i motsats till den "lämpliga" så som den beskrivits t ex av Karolinska institutet. Redan antalet anställda i den senare modellen, 100-200, torde vara i överkant för att medge den gemensamma ansvarskänsla, som direktiven efterlyser. Det finns erfarenheter som talar för att den största grupp av människor som kan känna denna typ av solidaritet är ca 50 personer, vilket också i praktiken är det antal människor som en "chef" kan lära känna personligen.

Det är naturligtvis önskvärt att begreppen den "lämpliga" och den "goda" institutionen kan bringas att sammanfalla. Om detta inte är möjligt måste alternativet vara att de kan existera samtidigt så att det senare begreppet hänför sig till en mindre arbetsenhet inom en större, administrativt motiverad, "lämplig" institution.

Ett annat alternativ kan vara att den större enheten benämns institutionsgrupp medan termen institution behållas för den mindre enheten. En institutionsgrupp kan bli tillräcklig storlek för att bära upp de administrativa resurser som behövs i den decentraliserade högskoleorganisationen, samtidigt som ämnesgemenskapen bibehålls inom de enskilda delinstitutionerna.

En nackdel med att mycket stora institutioner indelas i mindre arbetsenheter är att dessa kan bli för små – som ett slags reaktion mot att institutionen är för stor.

För att rekapitulera: Den "lämpliga" institutionen har en viss *minimistorlek*, som bestäms av att decentralisering av ansvar och befogenheter förutsätter en viss administrativ kompetens och vissa servicefunktioner som har att göra med antalet anställda.

Den "goda" institutionen har en viss *maximistorlek* som bestäms av hur många människor som kan förenas i solidaritet kring någorlunda homogena arbetsuppgifter.

För båda typerna av institution gäller att en tillräcklig kvalitet på den vetenskapliga och pedagogiska miljön förutsätter den samlade kompetensen hos betydligt fler än en eller två akademiska lärare.

Den slutliga avvägningen mellan de två institutionsbegreppen blir alltid en kompromiss, där utöver ovan nämnda faktorer också ingår historiska, psykologiska och lokalmässiga förhållanden.

*Vi är för vår del helt övertygade om att det i den slutliga sammanvägningen är faktorer som talar för den "goda" institutionen som bör ges störst tyngd.*

Vi nämnde ovan lokalernas betydelse. Väl sammanhållna och avgränsade lokaler är en mycket väsentlig faktor för institutionens identitet och verksamhet. Vi vill också framhålla att de studerande i grundutbildningen har berättigade anspråk på arbetsutrymme i institutionerna. De skall inte av förmenta rationaliseringsskäl behöva bli hänvisade till särskilda undervisningsbyggnader eller läsesalar i bibliotek, inom och utom högskolan.

Med den snabba vetenskapliga utvecklingen, uppbyggnaden av nya starka forskargrupper, och nya behov av tvärvetenskapliga kontakter inom både forskning och utbildning är en högskolas inre organisation med institutioner, arbetsenheter, centrumbildningar m m en fråga av utomordentligt stor betydelse.

Vid den tidigare refererade utredningen angående "Den goda institutionen", som gjorts av Göteborgs universitet, framkom följande kriterier för att beskriva den goda institutionen.

- Definierade, accepterade mål för verksamheten
- Adekvata resurser i form av anslag, lokaler och utrustning
- En kreativ och intellektuell standard
- Eget institutionellt ekonomiskt ansvar och lämpliga proportioner mellan fast budget och externa anslag
- En genomtänkt personalpolicy inkluderande utvecklingsinsatser och social samvaro

- En tydlig och engagerad ledning som är tillgänglig och har verksamhetens förtroende
- En väl fungerande administration inom institutionen.

Vi tror att det i våra direktiv efterfrågade idealtillståndet där samtliga åligganden och åtaganden blir en allas angelägenhet förutsätter att just det första kriteriet ovan är uppfyllt, dvs att *målen för institutionens verksamhet är kända och att alla vid institutionen verksamma har accepterat dem.*

Detta kan säkert uppnås på olika vägar. Gemensamt för dem alla är att det fordras ett stort och kontinuerligt engagemang från institutionens (och högskolans) ledning. I själva verket har det vi kallar "bra institutioner" som regel gemensamt att de leds av en eller flera personer med den viktiga ledaregenskapen att kunna få människor att arbeta mot samma mål.

Därmed är också sagt att rekryteringen av, och stödet till institutionschefer kanske är en av de allra viktigaste frågor som en högskoleledning har att syssla med.

## 19.7 Institutionsledning

Vi har i föregående kapitel hävdad att en institution normalt skall ledas av styrelse med en sammansättning som speglar institutionens verksamhet.

Det finns inom högskolan andra uppfattningar än den vi redovisat. Medicinska fakulteten i Göteborg har t ex i en skrivelse till utredningen ifrågasatt om institutionsstyrelser behöver finnas.

Enligt vår mening innebär dock den rekommenderade utvecklingen mot större institutioner att en styrelse alltid blir en meningsfull ledningsform. Endast undantagsvis kan det vara motiverat att arbeta utan styrelse. Vid sådana undantagsfall måste det förutsättas att prefekten i erforderlig omfattning samråder med personalen och studenterna före beslut. Högskolestyrelse bör liksom nu bemyndigas att besluta om sådan organisationsform, vilken i tiden bör sammanfalla med prefektens förordnandetid.

En av högskoleutredningen stödd analys av institutioner och institutionsledning vid Göteborgs universitet identifierade fyra komponenter i det funktionella ledningsansvaret inom en institution: prefekt-, ämnesföreträdare-, studierektors- och högskolesekreterarkomponenterna. Göteborgsutredningen gav följande beskrivning av det ideala innehållet i dessa fyra funktioner.

- *Prefekten* är ordförande i institutionsstyrelsen och har det samlade chefsansvaret. Prefekten företräder också institutionen utåt och skall i normalfallet vara professor.
- *Ämnesföreträdaren* är normalt professor i ämnet (men även andra lärare kan komma i fråga om särskilda skäl finns). Ämnesföreträdaren ansvarar för forskning och forskarut-

bildning i sitt ämne och – tillsammans med studierektor – för innehåll och kvalitet i utbildningsutbudet.

- *Studierektorn* är arbetsledare för lärarna i deras utbildningsgärning och ansvarig för utbildningsadministrationen. Studierektorns administrativa uppgifter bör dock tonas ner i förhållande till ansvaret för pedagogisk kvalitet och förnyelse.
- *Högskolesekreteraren* har ansvar för personal och ekonomiadministration.

Beskrivningen förefaller riktig men vi vill gärna tillfoga följande kommentarer:

Det bör fastslås att prefekten har det slutliga ansvaret för verksamhet, inklusive personalfrågor och ekonomi. Ansvaret för verksamhetens innehåll åvilar däremot lärare och forskare. Att dela upp det funktionella ledningsansvaret på olika personer bör endast förekomma på stora eller mycket stora institutioner. På en "liten" ämnesinstitution torde det vara tillfyllest med en prefekt, eventuellt med studierektor. Där bör prefekt och ämnesföreträdare vara samma person. Fördelningen av administrativt ansvar mellan prefekt, högskolesekreterare och studierektor måste göras så att inte ledningsansvaret splittras.

Berörda grupper inom en institution skall ha ett reellt inflytande på beslut som direkt berör dem. De bör däremot inte tvingas att ta ställning i frågor som de inte kan ha någon uppfattning om. Detta innebär självfallet inte att styrelsens och prefektens ansvar för att informera de anställda och studerande vid institutionen förminsкас. Enligt vår mening är nyckeln till den goda institutionen ett tydligt ledning- och informationsansvar.

Ledningsfunktionen bör vidare innebära minsta möjliga byråkrati, vilket bl a innebär delegering och direkta kontaktvägar. Enligt vår uppfattning bör också en funktion som ställföreträdande prefekt finnas i större utsträckning än för närvarande.

## 19.8 Institutionsutveckling

Inom Sveriges lantbruksuniversitet har sedan åtta år tillbaka använts ett material för institutionsutveckling med rubriken "Se om Din institution". Att definiera institutionens verksamhetsidé är en central fråga vid materialets användning.

Utredningen har låtit genomföra en utvärdering av detta material (Andersson och Bäckstrand, 1991). Utvärderingen visar att materialet kan vara en mycket värdefull komponent i arbetet med att utveckla en institution. En förutsättning är dock att det ingår som ett led i en mer långsiktigt verksamhet som har stöd av högskoleledningen.

En utvärdering av materialet i efterhand pekar också på faktorer som tycks främja, respektive motverka, en institutions funk-

tionella tillstånd, särskilt med hänsyn till förhållandena för grundutbildningen. I fråga om en del faktorer är det svårt att skilja på orsak och verkan.

Positivt verkande faktorer är bl a följande:

- en stark prefekt, kreativa professorer som "drar åt samma håll"
- bra lärare med kontinuitet och pedagogisk erfarenhet
- möjligheter för lärare att forska
- regelbundna kursvärderingar
- administrativ erfarenhet och skicklighet
- god stämning och samhörighet
- stark identitetskänsla.

Faktorer som hindrar en positiv utveckling för en institution är bl a

- hög arbetsbelastning
- ekonomiska neddragningar
- byråkratiskt krångel och administrativa problem
- svårigheter att rekrytera kompetent personal
- stor extern finansiering
- dålig pedagogisk skolning hos lärarna
- personer som spelar sitt eget spel och saknar samarbetsförmåga
- brist på samordning i överordnade organ.

Högskoleutredningen har även stött ett institutionsutvecklingsprojekt vid Stockholms universitet: "Utveckling och utvärdering av grundutbildningen i fysik" (Gerholm m fl, 1991). Det utlöstes av flera förhållanden; de två viktigaste var kraftigt ändrade förutsättningar för fysikämnet, dels genom omläggningar av grundutbildningen, dels genom att kostnader för ett stort antal forskningsrådstjänster successivt skulle överföras på institutionens universitetsanslag.

Det omfattande utredningsarbetet innebar viktiga analyser och ställningstaganden, bl a rörande studentrekrytering, ansvar för undervisningen samt pedagogisk utbildning och meritering.

Till de slutsatser som dragits hör att forskar- och lärarrollerna alltid bör förenas och att alla lärare bör gå igenom ett kompetensutvecklingsprogram.

Vi anser för vår del att samlade utvecklingsprogram av det slag som nämnts ovan från Sveriges lantbruksuniversitet och Fysikum i Stockholm har stort värde för en institutions verksamhet. Vi vill också understryka vikten av att det är lämpliga och intresserade personer som rekryteras till det viktiga uppdraget som prefekt. I Sverige är prefektrollen skild från yrkesrollen: att vara prefekt är ett tidsbegränsat uppdrag som läggs till tjänsten som lärare.

På sina ställen i utlandet rekryteras institutionschef och professor i samma procedur. Vi anser inte att nuvarande förhållanden i Sverige bör ändras men vi vill peka på att betydelsen av att prefektrollen ges en ökad prägel av "akademiskt ledarskap" och att i

gengäld prefekten tillförsäkras adekvat stöd i de administrativa funktionerna. Vi hänvisar i övrigt till de allmänna synpunkter på ledning samt på rekrytering och utbildning av ledare som vi gett i det föregående.

## 19.9 Slutsatser och förslag

Vi stöder en utveckling mot större institutioner, något som enligt vår mening ger bättre förutsättningar för en god vetenskaplig och pedagogisk miljö. Vi har i det föregående försökt analysera de faktorer som gynnar framväxten av en "god" institution och vi har identifierat fyra funktioner i institutionsledningen: prefektens, ämnesföreträdarens, studierektorns och högskolesekreterarens.

Vi vill sammanfatta våra förslag på följande sätt:

- Högskolans verksamhet skall äga rum i ämnes- eller ämnesområdesbaserade institutioner, där utbildning, forskning och andra arbetsuppgifter kan vara gemensamma åligganden och åtaganden.
- En institution bör i regel vara av sådan storlek att en styrelse blir den naturliga ledningsformen.
- Önskemålet att ha stora, administrativt slagkraftiga institutioner måste emellertid vägas mot önskemålet att ha institutioner med homogena arbetsuppgifter.
- Högskoleledningen bör överväga att inrätta institutionsgrupper som alternativ till mycket stora institutioner.
- Lokalförsörjningen bör ordnas så att varje institution erhåller väl sammanhållna lokaler, innefattande utrymme för studenterna.
- En viktig del av ledningsansvaret för en institution är bland annat att göra målen för verksamheten kända och accepterade av alla medarbetare.
- Ställföreträdande prefekt är en funktion som bör finnas i större utsträckning än i dag.
- Högskoleledningen bör genomföra personalutvecklingsprogram med institutionen och dess ledning i fokus.

## VII RESURSER FÖR SERVICE OCH UTVECKLING

Yttringer av denna art kan komma att bli av betydelse för den fortsatta utvecklingen av den svenska utbildningspolitiken, och det bör därför tas till vara för vidare utvärdering och utveckling.

En utvärdering av den utvärderingsprocessen som beskrivs i denna rapport bör göras i samband med utvärderingen av den svenska utbildningspolitiken. Detta innebär att utvärderingen av den utvärderingsprocessen bör göras i samband med utvärderingen av den svenska utbildningspolitiken. Detta innebär att utvärderingen av den utvärderingsprocessen bör göras i samband med utvärderingen av den svenska utbildningspolitiken.

En utvärdering av den utvärderingsprocessen som beskrivs i denna rapport bör göras i samband med utvärderingen av den svenska utbildningspolitiken. Detta innebär att utvärderingen av den utvärderingsprocessen bör göras i samband med utvärderingen av den svenska utbildningspolitiken.

### 20.1 Utvärdering av pedagogiska utvecklingsprojekt

De olika pedagogiska utvecklingsprojekten som beskrivs i denna rapport bör utvärderas i samband med utvärderingen av den svenska utbildningspolitiken. Detta innebär att utvärderingen av den utvärderingsprocessen bör göras i samband med utvärderingen av den svenska utbildningspolitiken.

Vid utvärderingen bör också beaktas de olika typerna av pedagogiska projekt, och så utvärderingen bör också ta hänsyn till de olika typerna av pedagogiska projekt, och så utvärderingen bör också ta hänsyn till de olika typerna av pedagogiska projekt.



Enligt vår uppfattning bör primäransvaret för utbildning och undervisning entydigt ligga på den enskilda institutionen, dess ledning, lärare och studenter. Detta ansvar omfattar även innehållsmässig och pedagogisk förnyelse.

Väsentligast är den innehållsmässiga utveckling som sker genom att institutionerna vid planering av utbildningen tar tillvara nya forskningsrön. Detta förverkligas kanske bäst genom att lärare i sin tjänst har både forskning och utbildning. Andra impulser till förändrat innehåll kan komma från nya krav från yrkes- och samhällslivet eller nya önskemål om inriktning från studenterna.

Viktigt är också det pedagogiska utvecklingsarbetet. En institution behöver med jämna intervall göra en översyn över mål, undervisnings- och examinationsformer m m.

Erfarenheten visar att en förutsättning för förnyelse är att institutionens ledning avsätter definierade resurser. Den viktigaste resursfaktorn är tid inom lärarnas tjänstgöring. Vidare ökar sannolikheten för en högre intensitet i detta arbete, om det centralt inom högskolan finns kompetens och resurser för initiering av utvecklingsarbete och stöd åt institutionerna. Vid olika slag av utvärdering bör ett av kriterierna på kvalitet vara förekomsten av utvecklingsarbete både vid institutionen och högskolan.

I det följande begränsar vi oss till frågan om en inom varje högskola gemensam funktion för pedagogiskt utvecklingsarbete - frågan om en lokal PU-enhet - samt resurser på den nationella nivån.

### 20.1 Lokala pedagogiska utvecklingsenheter

De lokala pedagogiska utvecklingsenheterna (PU-enheterna) vid universiteten inrättades 1969 på initiativ av universitetspedagogiska utredningen (UPU). Syftet med dessa enheter var bl a att de skulle svara för uppläggnings och genomförande av kurser i pedagogik för akademiska lärare, medverka vid uppläggnings av kurser i läs- och studieteknik för studenter och vara rådgivare i frågor rörande undervisningens uppläggnings, examination samt läromedelsutveckling. De skulle vidare initiera forskning och utvecklingsarbete inom det universitetspedagogiska området.

Vid flertalet universitet startade verksamheten med en person - en pedagogisk konsult, och så småningom knöts också vissa personella resurser för läromedelsutveckling till enheterna. I dag finns sådana enheter vid samtliga universitet och fackhögskolor.

Motsvarande enheter finns endast undantagsvis vid de nya högskolorna, och inte alls vid de kommunala högskolorna, vilket innebär att det pedagogiska utvecklingsarbetet vid dessa enheter har klart sämre förutsättningar. Vid de senare har emellertid merparten av lärarna en omfattande pedagogisk utbildning som bas.

Organisatoriskt har de först inrättade PU-enheterna utvecklats i olika riktningar efter respektive högskolas villkor och prioriteringar. På sina håll har tillkommit personalutbildnings- eller personalutvecklingsenheter med ansvar bl a för lärarnas pedagogiska utbildning - ett led i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Andra har inom sin organisatoriska ram lärostudio och språklaboratorium. Åter andra fungerar antingen inom rektorsämbetets kansli eller inom personalenheten. Det finns också exempel på enheter med formell status som institution inom en enskild fakultet.

### 20.1.1 Utvecklingsenheternas syfte och verksamhet

Syftet med PU-enheternas verksamhet är att bidra till att höja kvaliteten i högskolornas utbildning. Främst har tid och resurser ägnats åt grundutbildningen, men på sina håll har även forskarutbildningen fått stöd. I en intervjuundersökning publicerad i juli 1988 (Ryhammar, 1988) beskriver de vid enheterna ansvariga personerna sin verksamhet med ord som "driva, stimulera, initiera, ge konsultstöd, informera, dokumentera". Detta sker i brett varierade verksamhetsformer. Kurser för lärare, debatter, seminarier, pedagogiskt café, informationsskrifter, institutionsdagar etc är en typ av aktiviteter. En annan är stöd till försöksverksamhet och projekt samt dokumentation av erfarenheterna från dessa. Även konsultstöd till individer, institutioner, linjenämnder m fl upptar en stor del av enheternas arbetstid, liksom på sina håll rådgivning vid val av media och läromedelsutveckling. All verksamhet sker i samarbete med lärare på institutionerna.

Enheternas bidrag till lärarnas och institutionernas verksamhet är framför allt att fungera som förmedlare mellan forskning och utvecklingsarbete kring utbildning och de praktiskt verksamma lärarnas egna erfarenheter, kunskaper och idéer. De pedagogiska konsulterna kan tillföra alternativ, som bygger på kännedom om pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete både nationellt och utomlands. De kan också stimulera lärare att reflektera kring sin egen praxis och utbyta erfarenheter. De kan erbjuda kunskaper om metoder för förändringsarbete eller konkreta frågor, exempelvis målanalys, examination och utvärdering.

En annan viktig funktion som PU-enheterna haft från starten är att vara "bollplank" för idéer, som ofta går emot de förhärskande tankarna om hur utbildning bör bedrivas. Det ligger i sakens natur att en förändring ofta står i opposition till det rådande. Det kan därför vara viktigt för lärare - och studenter - att

kunna testa sina idéer på någon som inte har beslutanderätt över deras vardag.

SOU 1992: 1  
Kapitel 20

### 20.1.2 Tjugo års erfarenheter

Sedan 1969/70 har innehållet i det pedagogiska utvecklingsarbetet fördjupats och breddats både genom ny forskning kring utbildningsfrågor och genom att pedagogiskt utbildade lärare kunnat tillföra nya kvaliteter. Härigenom har det pedagogiska utvecklingsarbetet kommit att omfatta hela den komplexitet som en kvalificerad utbildning rymmer. I sin rapport *Educational Development* beskriver Mårtenson (1985) t ex hur frågorna har utvecklats från enkla funderingar kring föreläsningsteknik och val av AV-hjälpmiddel till frågor om undervisnings- och examinationsformer, till inlärnin, kursutveckling, studieplansarbete och villkor för undervisningen i form av ramar och resurser. En annan tydlig utveckling är mot alltmer didaktiska frågor, dvs det specifika samspellet mellan innehåll och form knutet till ett bestämt ämne och dess mål.

En svårighet i dag är att olika pedagogiska miljöer befinner sig i olika utvecklingsstadier. De frågor som i en miljö behandlades för tio år sedan, kan i dag behöva tas upp i en annan miljö. En erfarenhet från allt utvecklingsarbete är också att förändringar tar tid. Det krävs tålamod och en viss påstridighet.

Vidare har det i alla studier över förändringsarbete visat sig väsentligt med *ägan*skap och *delaktighet* för de personer förändringen berör. Detta innebär ofta att många personer måste involveras och även detta tar tid. En annan iakttagelse är att ju fler faktorer som samverkar, desto större möjligheter finns det för att en förändring skall bli bestående. Utbildningsinsatser för lärare har sålunda ofta inte någon större verkan om inte institutionen samtidigt bestämt sig för att göra ansträngningar att höja kvaliteten på sin verksamhet och avsätter tid och resurser för detta.

De pedagogiska utvecklingsenheternas verksamhet har ibland varit omstridd. Det är kanske ofrånkomligt att en utvecklingsenhet hamnar i ett spänningsfält mellan förändringsinriktade och bevarande krafter i en organisation. Ibland har PU-enheterna i första hand vänt sig till enskilda lärare eller grupper av lärare och har då kunnat betraktas som isolerade från högskolans ledningsorganisation; i andra fall - då de samverkat med ledningen - har de setts som en del av de etablerade beslutsstrukturerna. En hel del utvecklingsarbete görs också helt utan stöd från dessa enheter, vilka då kan förefalla som som onödiga utväxter på administrationen.

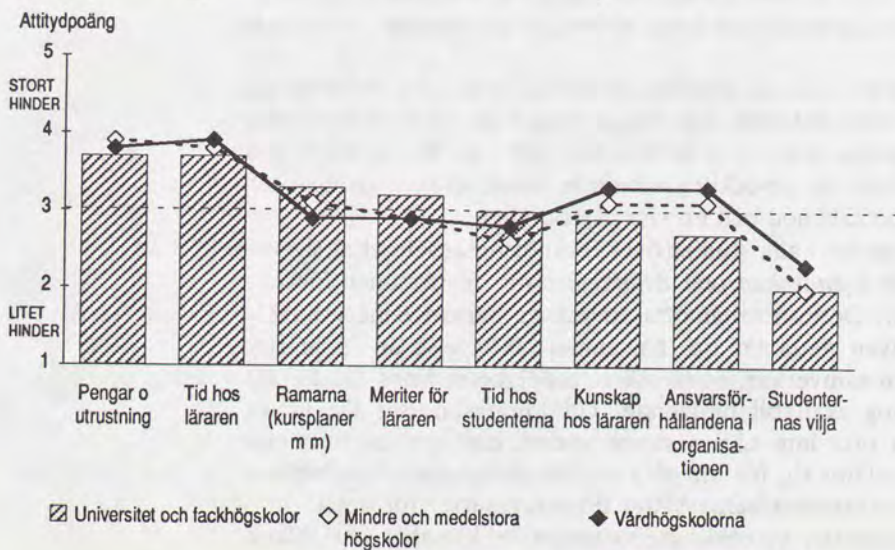
Samtidigt finns det många vittnesbörd om hur enskilda lärare och hela institutioner tack vare stödet från en sådan enhet fått

## 20.2 Hinder för förnyelse

I den ovan omtalade intervjuundersökningen (Ryhammar, 1988) framhåller man från så gott som samtliga enheter att det största hindret för en snabbare utveckling mot pedagogisk förnyelse är bristen på resurser. Vidare nämner man en del andra hinder, t ex att pedagogiskt utvecklingsarbete inte är meriterande och att prefekterna är skeptiska till det.

I högskoleutredningens aktuella lärarenkät framgår följande angående lärarnas bedömning av olika hinder för arbete med förnyelse av utbildningen.

### Lärarnas bedömning av vad som hindrar förnyelsearbete (Källa: UHÅ-rapport 1991:22 Lärare kommer till tals)



Brist på pengar och utrustning samt bristande tid från lärarnas sida utgör de största hindren för förnyelse. Övriga förhållanden - särskilt studenternas vilja att förnya - bedöms som relativt små hinder. Skillnaderna mellan olika typer av högskolor är obetydliga.

### 20.3.1 Pedagogiska program

I direktiven till utredningen framhålls att högskolan lokalt skall ange hur lärarstödet åt de studerande bör ges med hänsyn till den önskade och förväntade utvecklingen inom berörda yrkes- och vetenskapsområden. Kommittén bör enligt direktiven i sina förslag till åtgärder på denna nivå lägga särskild vikt vid frågan om hur lokala pedagogiska program bör vara utformade. Uppgiften för sådana program bör, framhålls det, vara att stimulera till fortlopande metodutveckling för lärarstödet.

Vi anser att varje högskola behöver ett pedagogiskt program, antingen som del i ett allmänt utvecklingsprogram för högskolan eller som ett särskilt dokument. Programmet kan omfatta en speciell pedagogisk grundidé. Exempel på detta är hälsouniversitetet i Linköping och tandläkarutbildningen i Malmö som bygger på idén om problembaserad inläring, eller det s k kvalitetsprojektet vid Chalmers som ansluter till vissa grundläggande inläringsteoriernas praktiska konsekvenser. Programmet kan också innehålla riktlinjer om information, rekrytering av studenter och lärare och resursavvägningar mellan kvantitet och kvalitet. Vidare bör anges ansvarsfördelningen mellan olika organisatoriska enheter eller funktioner inom högskola. Vid de stora högskolorna kan ibland ett programarbete av detta slag gälla en sektion, en fakultet eller flera fakultetsområden inom högskolan.

Kärnan i ett pedagogiskt program bör vara åtgärder för att höja kvaliteteten och för att främja förnyelse och utveckling, inklusive lärarnas kompetensutveckling. Ett värdefullt exempel på detta är Stockholms universitets *Handlingsprogram för vitalisering och kvalitetshöjning av undervisningen vid Stockholms universitet*.

Detta program är utarbetat av det pedagogiska rådet – ett till rektorsämbetet knutet organ. De positiva erfarenheter som vunnits av detta råd och andra liknande organ gör att vi vill rekommendera högskolornas ledningar att överväga att tillsätta en grupp för gemensamma frågor rörande undervisningens kvalitet och utveckling. Viktigt är dock att understryka att varken det pedagogiska programmet eller ett pedagogiskt råd får innebära att initiativet till utveckling tas ifrån institutionen och den enskilde läraren.

### 20.3.2 Resurser för pedagogiskt utvecklingsarbete

I kapitlet om kompetensutveckling har vi pekat på en rad förändringar, som motiverar en bred satsning på utveckling av lärarnas kompetens. Flera av dessa förändringar leder också till behov av pedagogiskt utvecklingsarbete. Därtill kommer behov av insatser

föranledda av förslagen i denna utredning – översyn av undervisnings- och examinationsformer, införande av externa examinatore, utvärdering i olika former, satsning på pedagogisk meritering etc.

Detta sammantaget leder oss till slutsatsen att det vid varje högskola behövs en funktion för pedagogiskt utvecklingsarbete. Vi vill här inte rekommendera en speciell modell för framtiden men vi vill understryka att varje högskola noga bör pröva hur en sådan funktion kan byggas upp.

Även om det aldrig gjorts någon formell utvärdering av de lokala utvecklingsenheternas verksamhet är det tämligen uppenbart att det lokala förnyelsearbetet stimulerats av dessa enheter. Vi vill dock peka på att en brist i de hittillsvarande PU-enheterna, särskilt vid jämförelse med flera av dem som finns utomlands, är att de varit knutna till administrationen och därmed inte haft tillräckligt stark anknytning till den pedagogiska forskningen. Högskolorna bör därför överväga att skapa samarbetsorganisationer som förenar forskning om högre utbildning med stöd för utvecklingsarbete. Mindre högskolor kan söka samverka med en högskola där sådana resurser finns.

Oavsett vilken organisationsform en högskola väljer måste funktionen omfatta såväl stimulans och stöd åt institutionernas utvecklingsarbete, som ansvar för vissa gemensamma frågor som pedagogiskt handlingsprogram, lärarnas pedagogiska kompetensutveckling etc. Den bör – i samarbete med ett pedagogiskt råd eller liknande organ – kunna fungera som en spjutspets för förändringar liksom i arbetet med utvärdering av grundutbildningens kvalitet.

### 20.3.3 Finansiering av den lokala utvecklingsfunktionen

De första åren finansierades de lokala PU-enheterna och deras verksamhet med resurser från UKÄ/UHÄ. Fr o m 1977/78 upphörde denna öronmärkning och resurserna ingick i ändamålsanslagen till högskolorna. Detta ledde på de flesta håll till status quo, dvs man behöll ungefär den nivå på verksamheten som man haft före 1977. Bristen på resurser och det stora behovet av prioriteringar ledde på sina håll till decentralisering av projektfinansieringen eller till avgiftsfinansiering av utbildningar för lärarna. Först på senare år har det tillkommit några tjänster, som ofta knutits till en fakultet, speciellt märkbart inom de medicinska och tekniska fakulteterna.

Vi anser att resurser för utvecklingsarbete måste avsättas på alla nivåer i systemet. Den enskilda högskolan bör dimensionera dessa resurser i proportion till sitt basanslag för grundutbildning och forskarutbildning.

Vidare kan det vara värt att påpeka att en alltför långtgående decentralisering av resurserna kan försvåra initiativ som bör vara gemensamma för hela högskolan. Detta gäller dels i de fall då själva idén kräver kontakt över ämnesgränser, dels i de fall institutionerna är för små för att på egen hand ha tillräckliga resurser både i ekonomiska medel och personella resurser.

## 20.4 Resurser på nationell nivå

Fram till år 1977 förfogade UKÄ över resurser för pedagogiskt utvecklingsarbete. Det finns fortfarande ett behov av samordnade insatser på detta område. Detta bör dock tillgodoses dels genom samarbete mellan högskolorna, dels i regi av det Högskolans grundutbildningsråd.

UHÄ:s råd för forskning om högskolan disponerar för närvarande över vissa forskningsmedel. Vi tror att det är viktigt att denna resurs finns kvar även om de organisatoriska formerna för framtiden just nu ter sig oklara.

Redan tidigt i vårt arbete kom vi fram till att det fanns ett behov i Sverige av en ny central instans för utveckling av högskolans utbildning. Härvid spelade analogin med forskningen och forskningsråden en betydelsefull roll. I högskoleorganisationen fanns ingen instans som för den grundläggande utbildningens del kunde spela den roll som forskningsråden har och har haft för forskningen och forskarutbildningen. Rådets betydelse är allmänt erkänd. För den enskilde forskarens anseende bland kollegerna inom och utanför den egna institutionen har forskningsrådsanslag ofta en avgörande roll, inte minst som "kvalitetsstämpel".

Någon motsvarighet när det gäller grundutbildningen existerade inte. De medel för pedagogiska utvecklingsprojekt som står till förfogande lokalt vid högskolorna är små och får inte alls den betydelse - vare sig ekonomiskt eller i andra avseenden - för institutionens allmänna verksamhet som ett anslag från ett forskningsråd ofta har.

Eftersom ett av huvudmålet i högskoleutredningens uppdrag var att försöka höja grundutbildningens status föreslog vi i december 1989 att regeringen skulle överväga en treårig försöksverksamhet med ett nationellt råd för grundläggande högskoleutbildning. Rådets uppgift skulle vara att stimulera utbildningens utveckling och kvalitet genom att dela ut anslag till projekt som syftar till detta.

Ytterligare motiveringar till förslaget var bland annat följande:

- Ett råd skulle ge möjlighet att finansiera projekt på ett sätt som var oberoende av lokala hänsyn.
- En central "ackreditering" av utvecklingsprojekt skulle kunna ha betydelse för den lokala bedömningen bland annat när det gäller beslut om ytterligare resurser.

- Förslaget innebär en tydlig markering av grundutbildningens status bland annat genom att det medför att goda lärare kan attrahera resurser till institutionen på samma sätt som goda forskare.
- Projektanslag från rådet kunde vara en viktig pedagogisk merit.

#### 20.4.1 Högskolans grundutbildningsråd

Regeringen föreslog i budgetpropositionen 1990 att ett "högskolans grundutbildningsråd" skulle inrättas från och med 1 juli 1990.

Rådet består f n av nio ledamöter. Förutom ordföranden ingår tre studenter, två ledamöter från utbildningsenheter med fasta forskningsresurser, en företrädare för de nya högskolorna, en företrädare för de konstnärliga utbildningarna och en för vårdutbildningarna. Rådet har en tjänst som huvudsekreterare på samma sätt som forskningsråden.

Rådets uppgift är att inhämta och sprida kännedom om avslutade, pågående och planerade utvecklingsinsatser av principiell och nydanande karaktär i Sverige och utomlands samt att främja utvecklingen av den grundläggande högskoleutbildningen genom att fördela anslag till experimentbetonade utvecklingsprojekt.

Redan under det första verksamhetsåret fick grundutbildningsrådet ett betydande gensvar. Ett antal projektansökningar kunde beviljas stöd. Vid bedömningen av ansökningarna anlitas utländska sakkunniga. Detta ledde till en i viss mån överraskande iakttagelse, nämligen att lärare i den svenska högskolan hade bristfällig information om den pedagogiska utvecklingen inom sitt ämnesområde såväl på andra ställen i landet som internationellt. Ett latent och stort behov av medel för resor framkom i detta sammanhang.

I syfte att höja grundutbildningens status och förbättra kontakterna mellan ansvariga för grundutbildningen initierade rådet en sammanslutning för pedagogiskt intresserade lärare - "Levande Pedagogers Sällskap". Sällskapet består av lärare vilka av sina respektive högskolor tilldelats pris för särskilt goda insatser i grundutbildningen samt de pedagogiska konsulterna vid universitet och högskolor och projektledare för de projekt som rådet beviljat medel till. Detta sällskap håller för närvarande på att ombildas till en "Pedagogisk akademi" och fortsätter som självständig organisation.

Rapporten över rådets första verksamhetsår föreligger nu. Den är skriven på engelska med tanke på det mycket stora internationella intresse som föreligger.

Under hösten 1991 har rådets andra ansökningsomgång avslutats. 151 ansökningar har inkommit omfattande ett totalt belopp om 86 miljoner kronor.

Intresset inom högskolan för pedagogisk förnyelse (och rådsanslag) har överträffat förväntningarna. Av ansökningarna kommer naturligt nog den större delen, cirka två tredjedelar, från de stora högskolorna. Det är dock värt att notera att även mindre enheter är representerade. Det finns sålunda 19 ansökningar från vårdhögskolorna, 17 ansökningar från de nya högskolorna och 12 ansökningar från de konstnärliga utbildningarna.

#### 20.4.2 Högskoleutredningens bedömning beträffande grundutbildningsrådet

Enligt vår bedömning kan man redan nu fastslå att idén med ett grundutbildningsråd har stor bärkraft. Det nuvarande rådet har fyllt de förväntningar som man ställt på det.

Utöver vad som angavs i uppdraget har rådet också bidragit till att skapa värdefulla internationella kontakter i grundutbildningen, vilket kommer att ha stor betydelse för såväl svensk högskoleutbildnings kvalitet som för vår internationella renommé inom området. Inte heller förutsågs den satsning med utvecklingen av en "Pedagogisk akademi" som rådet har initierat.

Enligt utredningens bedömning bör Högskolans grundutbildningsråd i likhet med forskningsråden få ställning som egen myndighet. Även om den formella treåriga försöksperioden ännu inte löpt ut, anser vi att de mycket goda erfarenheterna redan nu ger underlag för ett sådant ställningstagande. Dock bör en ingående utvärdering komma till stånd senare när effekten av rådets anslag på grundutbildningen i högskolan kan bedömas.

Rådet bör vara organiserat på samma sätt som de övriga råden under utbildningsdepartementet vilket i princip innebär en sammansättning ungefär som nu, ett litet men effektivt kansli och en utpräglad nätverksorganisation för kollegial bedömning av ansökningar m.m. Det är en sådan organisation som har gett de nuvarande forskningsråden sin starka förankring i forskarkollektivet och sina låga administrationskostnader.

Redan från början hävdade utredningen att rådet skulle vara fristående från UHÄ. Argumenten för en fristående och självständig ställning kvarstår. Formerna för samverkan med en ny central myndighet för högskolan är det dock för tidigt att nu uttala sig om.

Rådets ordförande bör utses av regeringen och fem ledamöter väljas av lärare i högskolan enligt ett förfarande som bör vara besläktat med det som används av forskningsråden. Tre av ledamöterna bör som nu företräda studenterna.

Vår ursprungliga bedömning var att en lämplig resursinsats för de funktioner som rådet avsetts fylla borde motsvara ca en procent av de samlade statliga anslagen till grundläggande högskoleutbildning. Denna bedömning är enligt vår uppfattning fortfa-

rande giltig. Detta motsvarar i dagen läge ca 50 milj kr, vilket för 1991/92 skulle ha inneburit att ca 60 % av det från rådet ansökta beloppet skulle ha kunnat beviljas. Vi förutsätter att resursbehovet för Högskolans grundutbildningsråd kommer att aktualiseras i rådets egna anslagsframställningar.

SOU 1992: 1  
Kapitel 20

## 20.5 Slutsatser och förslag

Primäransvaret för utbildning och undervisning bör entydigt ligga på den enskilda institutionen, dess ledning, lärare och studenter. Detta ansvar omfattar även innehållsmässig och pedagogisk förnyelse. Samtidigt finns det behov av resurser för service och utveckling på andra nivåer inom organisationen.

Våra förslag innebär följande:

- Varje högskola bör utarbeta ett lokalt pedagogiskt program, och avsätta de resurser för utvecklingsarbete som behövs för att förverkliga programmet.
- Varje högskola bör överväga att till ledningen knyta en grupp för gemensamma frågor rörande kvalitet och utveckling - ett "pedagogiskt råd".
- Varje högskola bör ta ställning till vilken organisationsform en funktion för pedagogisk utveckling bör ha - en funktion som kan ge stimulans och stöd åt institutionerna samt ansvara för vissa gemensamma frågor.
- Högskolans grundutbildningsråd bör fortsätta sin verksamhet i stort sett enligt nu gällande principer. Rådet bör dock ges ställning som en självständig myndighet.

I det föregående har vi flera gånger framhållit att ett av målen för utbildningen är att studenterna genom självstudier och med stöd av lärare skall utveckla ett undersökande arbetssätt, självständighet och ett kritiskt förhållningssätt. Detta innebär bl a förmåga att använda kunskapsområdets terminologi och litteratur, formulera frågor och bearbeta och kritiskt värdera nya fakta. Avgörande för i vad mån utbildningen skall lyckas i dessa avseenden är i första hand den skolning studenten får samt tillgången på litteratur och annat material.

För stora studentgrupper erbjuder högskolebiblioteken en naturlig studiemiljö. Det är dock påfallande - inte minst i en internationell jämförelse - i vilken begränsad omfattning den svenska högskoleutbildningen medvetet använder biblioteket som pedagogisk resurs för inläring och för träning i informationshantering.

För att utröna bibliotekens tänkbara bidrag till en höjning av kvaliteten i grundutbildningen tillsatte utredningen en särskild arbetsgrupp under ledning av överbibliotekarie Göran Gellerstam vid Lunds universitetsbibliotek. Arbetsgruppen har lämnat sin analys i rapporten *En kreativ studiemiljö - högskolebiblioteket som pedagogisk resurs* (SOU 1991:72).

I rapporten sammanfattar arbetsgruppen sina förslag under tre huvudrubriker:

- Gör kunskap i informationshantering till ett av målen för högskolans utbildning
- Gör högskolebiblioteket till en pedagogisk resurs
- Rusta upp högskolebiblioteken.

## 21.1 Det moderna högskolebiblioteket

I rapporten beskrivs kortfattat de viktigaste förändringarna i högskolebibliotekens verksamhet under de senaste åren. Samtliga förändringar påverkar, menar man, studenternas möjlighet att utnyttja biblioteken i sina studier och därmed kvaliteten på undervisningen.

Ett bättre utnyttjande av biblioteken skulle kunna ge en rad positiva effekter. Utbildningen kan sålunda bli mer stimulerande och varierad, vilket i sin tur ökar studenternas intresse för fördjupningsstudier. Ett bättre utnyttjande av biblioteken kan också underlätta studenternas övergång från ett "gymnasialt läsläsande" till studier "på vetenskaplig grund".

Rapporten ger exempel på några viktiga förändringar i högskolebiblioteken. Flera av dem övergår från att ha litteraturen förvarad utom synhåll för användaren till *öppnare samlingar*. Detta spar tid och det gör det lättare att söka och hitta litteratur. Det ger överblick och skapar också en mer stimulerande studiemiljö. Många bibliotek arbetar också målmedvetet för en *breddad service* både vad det gäller till vem man ger service och vilket slags tjänster man förmedlar. I stället för att vara en plats för förvaring och vård av samlingar vill man vara en servicecentral för vetenskaplig information och en kreativ mötesplats.

Förmedling av lån från andra bibliotek, sökningar i databaser och annan datorservice ökar oavbrutet. *Datateknikens* tillämpningar inom biblioteken gör att studenterna kan arbeta mer flexibelt med valfri litteratur, med tillgång till varierad information för uppsatsarbeten eller examinationsuppgifter. Den nya tekniken kan kanske också bidra till att man undviker alltför mycket tidsspill vid studenternas självständiga arbeten på olika nivåer – en tänkbar effektivitetsvinst.

Via datornät möjliggörs efter hand samverkan mellan högskolans centrala bibliotek och specialiserade institutionsbibliotek. I ökad grad försöker man inte endast vända sig till lärare som stöd i deras forskningsarbete utan även bidra till deras planering av undervisningen t ex för val av litteratur.

## 21.2 Villkor för att högskolebiblioteken skall kunna utnyttjas som pedagogisk resurs

*För det första* måste biblioteken ha en möjlighet att fortsätta den nyss skisserade utvecklingen. Svenska universitet ligger resursmässigt med få undantag under jämförbar internationell standard enligt en utvärdering av de nordiska forskningsbiblioteken som gjorts av dr Maurice B Line, tidigare chef vid British Library, på uppdrag av Nordinfo (Line, 1991).

*För det andra* krävs en betydligt bättre integration mellan biblioteken och dem som ansvarar för utbildningen.

I dag händer det att man startar utbildningar utan att vid planeringen ha tagit hänsyn till om det finns tillräckliga biblioteksresurser. Överhuvud taget måste biblioteksresurser och möjligheter till elektronisk kommunikation betraktas som en för utbildningen nödvändig "infrastruktur" – liksom utrustning, inredning och lokaler. Detta gäller i särskilt hög grad vid utbyggnaden av de nya högskolorna.

Lärarna har inte alltid kännedom om bibliotekens nyare verksamhetsprofil. Bibliotekens personal å sin sida har inte haft möjlighet att sätta sig in i utbildningens mål och undervisningens uppläggning.

Arbetsgruppen framhåller att

- *lärarna måste i högre grad engageras i högskolebibliotekens verksamhet och utvecklingsmöjligheter*
- *i lärarnas fortbildning bör ingå att de får bättre kunskap om hur biblioteken kan utnyttjas och om de nya redskap som biblioteken kan erbjuda som stöd i studenternas studiearbete*
- *i bibliotekspersonalens fortbildning bör ingå att de får bättre kunskap om pedagogiska frågeställningar knutna till olika ämnesområden.*

För det tredje krävs det en bättre träning av studenterna i informationshantering. I dag ingår det kortare inslag i de flesta utbildningar, men ofta överlämnar lärarna till bibliotekens personal att ge denna utbildning. I rapporten påpekas att sådana inslag eller kurser kan vara nyttiga, men de påverkar inte lärarnas pedagogiska referensramar. De gör inte informationshanteringen till en självklar del i det vardagliga arbetet med undervisning och inlärning.

Arbetsgruppen slutsatser är följande:

- *Lärare och bibliotekspersonal måste ha möjlighet att avsätta gemensam tid för planering och genomförande av studenternas utbildning i informationshantering.*
- *Alla studenter måste erhålla kunskaper och färdigheter i informationshantering i anslutning till den utbildning de genomgår.*
- *Vid utvärdering av utbildningar bör ett av kriterierna för god standard vara att studenterna haft möjlighet till sådan utbildning och träning.*

Dessa krav innebär självklara begränsningar när det gäller var examensutbildningar (utbildningslinjer) kan lokaliseras: studenterna måste tillförsäkras tillgång på biblioteksbaserad service i informationshantering på rimligt geografiskt avstånd. Frågan om datornätsförbindelse mellan de nya högskolornas och vårdhögskolornas bibliotek och de större forskningsbiblioteken bör lösas, i den mån detta ej skett. Speciella svårigheter uppstår då högskoleutbildning förläggs till mindre orter utan särskilda biblioteksresurser.

Enligt utredningens mening bör arbetsgruppens slutsatser också beaktas vid utformningen av bibliotekarieutbildningen.

Arbetsgruppens rapport har tillställts samtliga högskolor. I oktober 1991 anordnades på initiativ av utredningen en konferens om högskolebibliotekens roll i utbildningen. Ett hundratal deltagare från de flesta högskolor i landet deltog och gav synpunkter. Vid tillfället redovisades också den ovan nämnda utvärderingen av Maurice B. Line.

Rapporten om högskolebiblioteken samt överväganden i anslutning till den nämnda konferensen ger anledning till följande slutsatser.

- Svenska högskolebibliotek ligger med få undantag under jämförbar internationell standard. En upprustning är nödvändig, inte minst vid de nya högskolorna. Regeringen bör ta initiativ till en särskild översyn av högskolebibliotekens resursbehov, även om detta innebär ett – tillfälligt – avsteg från principen att varje högskola själv skall bedöma resursbehovet för olika verksamheter. Enligt vad vi erfarit kommer frågan om högskolornas biblioteksresurser att aktualiseras även i UHÄ:s verksamhetsberättelse för 1990/91.
- Upprustningen bör kopplas till organisatoriska förändringar samt en rad rationaliseringsåtgärder, i stort sett enligt de riktlinjer som dragits upp av Line. Målsättningen för bibliotekens verksamhet bör vara service till forskare, lärare och studenter snarare än vård av samlingar.
- Högskolans lärare måste i internutbildningen ges bättre förutsättningar för att kunna utnyttja bibliotek och andra informationskällor, inte minst i sitt pedagogiska arbete. (Jfr även avsnittet om datorer nedan.)
- I målen för högskoleutbildning skall ingå att alla studenter måste ges kunskaper och färdigheter i att använda bibliotek och andra informationskällor, vilket enklast realiseras genom att de tidigt får arbetsuppgifter, som fordrar detta.
- Vid planering av bibliotekslokaler bör studenternas behov av läsplatser och grupprum beaktas.
- Bibliotekens roll i informationsförsörjningen bör beaktas vid utbildning och vidareutbildning av bibliotekarier.

### 22.1 Datorer i svensk högskoleutbildning - en kartläggning

Sedan mitten av 80-talet har persondatorn blivit ett allmänt redskap för intellektuellt arbete och radikalt ändrat och effektiviserat den enskilde forskarens arbetsförhållanden. För denne är persondatorn numera det naturliga redskapet för bl a ordbehandling, komplicerade beräkningar och analyser, lagring av stora mängder information samt elektronisk kontakt via datanät med andra forskare, stora databaser och bibliotek.

När det gäller grundutbildningen i högskolan är bilden betydligt mer splittrad. På högskoleutredningens uppdrag har Christer Alvegård, Peter Graham och Berner Lindström gjort en kartläggning av datorns användning som hjälpmedel inom högskoleundervisningen. Utredningens här nedan anförda överväganden och ställningstaganden bygger i stor utsträckning på denna rapport (Alvegård m fl, 1991).

Datorn kan användas som hjälpmedel i undervisningen på två principiellt olika sätt: som stöd för studentens inläring och som ett hjälpmedel i själva undervisningsprocessen - väsentligen då i lärarens hand. Vi förbigår här sådana utbildningsområden där datorn och dess användning är en väsentlig del av målet för själva utbildningen, t ex datalogi, och behandlar enbart datorn som hjälpmedel i andra utbildningssammanhang

Alvegård och medarbetare beskriver följande typer av datorstöd:

- Lektionsprogram: Här ersätter datorn i viss utsträckning läraren. Metodiken är självfallet ytterst lämpad för distansutbildning. Program finns utvecklade på såväl större datorer som persondatorer.
- Simuleringar och "mikrovärldar": Dessa kan användas i stället för praktikmoment eller laborationer och medger en betydligt större variationsrikedom än övningar i verkliga livet. "Mikrovärldar" innebär att studenten ges möjlighet att själv bygga modeller av verkligheten, vilka sedan kan studeras bl a genom simuleringar.
- Övningsprogram: Övningsprogram är i regel drillövningar där inläringen av t ex glosor eller andra fakta sker i ett repetitivt mönster. Dessa övningsprogram kan användas då undervisningen inte syftar till begreppslig förståelse utan endast till att studenten skall kunna återge kända fakta eller lära sig automatiska färdigheter.

- Datorn som redskap: Här avses i första hand användning av datorn som hjälp för t ex ordbehandling eller beräkningar, konstruktionsritningar, process-styrning, design, uppläggningar av register osv. För denna typ av användning har studenten själv att fylla programmen med innehåll. Andra exempel på denna typ av användning är databaser i form av lexikon, bilder eller andra faktasamlingar.
- Datormedierad kommunikation: Här avses i första hand konferenssystem där studenten kan delta i diskussioner, t ex i distansutbildning eller för examination, men självfallet också med datorn använd som hjälpmedel för kontakt med bibliotek och andra faktasamlingar.

Kartläggningen visar en mycket splittrad organisation av datorverksamheten inom svenska universitet och högskolor. Bara var fjärde läroanstalt har en uttalad datorpolicy för grundutbildningen. Datoranvändning i grundutbildningen förefaller väsentligen vara en fråga för den enskilde läraren. Trots detta har denne inte alltid tillfredsställande tillgång på egen datorkraft för utbildningsändamål. Än mindre har studenterna det. Man saknar såväl kommersiellt tillgängliga program som utvecklade egna program. Därremot har alla de stora läroanstalterna lokala datornät som är tillfredsställande. Studenterna har dock i allmänhet inte tillgång till dessa nät, utom i tekniska utbildningar.

Allmänt är man nöjd med att möjligheterna till ordbehandling har ökat. Det gör att man kan ställa högre krav på uppsats- och rapportskrivning samt laborationsredogörelser. I både lärarutbildningar och ekonomiämnen har tillgång till datorer inneburit förändringar av undervisningen vad gäller innehåll och metodik. I språkutbildning ser man datorn som ett gott hjälpmedel för viss färdighetsträning vilken då kan ske individualiserat, något som särskilt är av betydelse för studenter med sämre utgångsläge i fråga om språkfärdighet. Inom lärarutbildningarna har undervisningen vitaliserats påtagligt. Redan dessa relativt enkla effekter motiverar en kraftig satsning på ökad användning av datorn som arbetsredskap.

Begränsningarna utgörs i första hand av tillgång till utrustning, programvaror och lärartid. Vidare råder det brist på lokaler som är anpassade för ändamålet. Lärarnas datoranvändning och datorvana varierar kraftigt. Kartläggningen antyder att mellan 30 och 100 % av lärarna inom olika ämnesområden regelbundet använder datorn som personligt arbetsredskap medan ett ganska litet antal, 1020 %, använder den som pedagogiskt hjälpmedel. Även om det finns exempel på ämnen och utbildningslinjer i Sverige där datorerna kommit att bli ett mycket uppskattat och väl integrerat hjälpmedel i undervisningen, är detta snarare undantag som bekräftar regeln. Insatser av bl a UHÄ har ännu inte givit något generellt genomslag.

Alvegård och medarbetare har också gjort en värdefull kartläggning av förhållandena vid några utländska universitet, bl a Twente i Nederländerna, Tekniska högskolan i Zürich (ETH) samt Massachusetts Institute of Technology, University of California at Berkeley, Stanford University och Cornell University i USA. Praktiskt taget genomgående är att datoranvändningen trots mycket stora och personella satsningar inte synes ha slagit igenom fullständigt i undervisningen. Skälen till detta verkar vara desamma vid alla kartlagda lärosäten.

För det första är utvecklingen av datorprogram och deras inpassning i den reguljära utbildningen betydligt mer resurskrävande än man från början skulle tro. Det är tidskrävande och fordrar hög kompetens. Då effekten kanske tar lång tid att få fram strandar ofta försöken på ett tidigt stadium.

Vidare ger utveckling av denna typ av undervisningshjälpmedel f n inga meriter och sällan någon ekonomisk utdelning genom försäljning. Utarbetande av läroböcker ger däremot ofta adekvat ersättning till författaren i form av royalties.

Sist men inte minst förefaller varje enskild lärares undervisningsinsats vara så individualiserad att man inte gärna använder datorprogram eller tillämpningar som utarbetats på annat håll. Samma sak gäller i viss utsträckning läroböcker, men eftersom det ofta är svårare att tillägna sig ett datorprogram blir denna faktor av större betydelse för dessa.

I ett försök att uppmuntra datoranvändningen inom brittisk universitetsutbildning startade University Grants Committee och The Computer Board i början av 1980-talet "Computers in Teaching Initiative". Man anslog medel bl a för att stödja författandet av läroböcker kopplade till datorprogram. Mot slutet av 1980-talet tog man ett nytt och sannolikt avgörande grepp genom att starta 21 olika ämnesbaserade centra vid olika universitet. Hälften av resurserna kom från särskilda öronmärkta medel och hälften från det lokala universitetet. Som en sammanhållande länk bildades "Computers in Teaching Initiative Support Service" (CTISS). Budgeten för alla centra under en treårsperiod motsvarar 50 miljoner svenska kronor.

En nyss avslutad utvärdering av verksamheten vid dessa centra (French m fl, 1991) visar i huvudsak mycket positiva resultat och en fortsättning rekommenderas. En avgörande faktor för framgången är säkert att varje center är ämnesbaserat och på det sättet blir ett naturligt forum för kontakter mellan forskare och lärare. Därigenom får också information om nya program inom ämnesområdet relevans. Det ämnesbaserade centret är alltså motsatsen till ett mera centraldirigerat system där datorexperterna utarbetar program.

Givetvis har studenterna i högskolan lika väl som forskarna glädje av datorer som redskap för sitt arbete. Däremot har vi ringa kännedom om huruvida datoranvändning kan tillföra utbildningen nya kvaliteter.

För att få ett bidrag till svaret på denna viktiga fråga har utredningen stött en särskild undersökning under ledning av professor Ference Marton i Göteborg (Laurillard m fl, 1991). Undersökningen syftade till att pröva om datorsimulering kunde bidra till studenternas förståelse av centrala begrepp inom sina ämnen. Studien gällde dels ämnet mekanik, dels teorin för elektriska nät inom civilingenjörsutbildningen. Den visade att användningen av dator möjliggjorde inlärningsituationer som i hög grad främjade intuitiv förståelse. Dessa resultat är principiellt viktiga eftersom de visar att datoranvändning kan ge mer sofistikerade pedagogiska effekter, utöver den tidigare nämnda användningen som "redskap".

## 22.4 Utredningens överväganden

Även om entusiasmen för datorernas potential inom grundutbildningen kanske ibland varit alltför hög i förhållande till möjligheter och verkliga resultat, synes man nu vara på väg mot en realistisk syn som motiverar särskilda satsningar. Vi inser givetvis att en mer utbredd användning av datorer som undervisningshjälpmedel kan innebära vissa risker för icke önskvärda effekter på studenternas inlärningsbeteenden och kunskapsinhämtande. Vår uppfattning är dock att skadeverkningarna av att inte låta studenterna till fullo utnyttja den moderna persondatorns kapacitet kan vara betydligt större.

- *Datoranvändning i utbildningen*

För det första måste högskolestuderande i mycket större utsträckning än i dag lära sig att använda datorn som redskap. Som framhållits ovan förbättrar detta kvaliteten i skrivna rapporter och ökar tillgängligheten av databaser och litteratur vilket effektiviserar studierna och ökar studenternas motivation i utbildningen.

Utvecklingen av datorstöd i utbildningen skall självfallet ses som en del av det pedagogiska utvecklingsarbetet och ger med nu tillgänglig metodik nya kvalitativt värdefulla inslag i utbildningen.

Användningen av datorer bör alltså vara ett reguljärt inslag i utbildningen och i förekommande fall ingå i fordringarna för godkänd kurs samt i examinationen.

Denna kostnad bör beaktas när utbildningsanslagen beräknas. En sådan standardhöjning för den högre utbildningen motsvarar den användning av förbättrade tekniska hjälpmedel och apparatur som sker i övrigt inom samhället, t ex inom media- och transportområdet. Utredningen återkommer till frågan om resurser i ett separat betänkande.

- *Meritvärdering och utbildning*

Utarbetande av lämpliga former för datorstöd vid inläring och undervisning skall självfallet betraktas som pedagogisk meritering för en lärare.

Det fordras omfattande utbildningsinsatser för att stora delar av lärarkåren skall kunna tillgodogöra sig senaste utvecklingen inom datortekniken. Särskilt bör framhållas att högskolelärarna i gemen i Sverige är dåligt utbildade på att använda de tjänster som kan förmedlas via datornätverk t ex datorkonferenser och sökning i databaser och bibliotek. Denna typ av personalutbildning bör hanteras i enlighet med våra förslag i kapitel 17.

- *Utveckling och samverkan*

Som ovan nämnts har de engelska erfarenheterna visat att ämnesbaserade centra för datorstöd i utbildningen är av stort värde. Även på andra sätt har utredningen styrkts i uppfattningen att detta kan vara en modell med avgörande betydelse för utvecklingen av datorstöd i inläring och undervisning även i Sverige. Det finns förutsättningar för att ämnesbaserade utvecklingscentra i Sverige kan erhålla betydande fördelar genom samverkan med motsvarande i England.

Utredningen förordar att man för att stimulera utvecklingen inom området i Sverige tar ett initiativ, som motsvarar det engelska CTI, med ett antal ämnesbaserade utvecklingscentra knutna till olika universitet. Denna satsning bör inledningsvis ha formen av ett tidsbegränsat projekt (förslagsvis på tre år), som bör kunna finansieras av Högskolans grundutbildningsråd under förutsättning att tillräckliga medel ställs till rådets förfogande. Rådet bör även ansvara för en samordning av utvecklingsinsatserna nationellt samt för kontakterna med utvecklingen i utlandet, särskilt då i England.

I utvecklingsarbetet bör också ligga att tvinga fram en tillfredsställande dokumentation av kommersiellt eller på annat sätt tillgängliga program för undervisningen, inkluderande underliggande pedagogiska värderingar.

- Användningen av datorer bör vara ett reguljärt inslag i högskoleutbildningen. Datorer och datanät bör i större utsträckning göras tillgängliga för studenterna. Detta kan motivera en höjning av basanslaget. Denna fråga kommer att diskuteras ytterligare i vårt kommande betänkande om resurser för grundutbildningen.
- Utvecklingen av lämpliga metoder för datorstöd vid inläring och undervisning skall betraktas som pedagogisk meritering för lärare.
- Användning av datorer och datornät bör ingå i personalutbildningen för lärare.
- Högskolans grundutbildningsråd bör få medel för ett treårigt program med ämnesbaserade utvecklingscentra.

## VIII ÖVRIGA FRÅGOR

Övervakningen av grundkursen ska ske på ett sätt som innebär att utbildningsnämnden ska ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna. Detta innebär att utbildningsnämnden ska ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna. Detta innebär att utbildningsnämnden ska ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna.

Utöver detta ska utbildningsnämnden också ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna. Detta innebär att utbildningsnämnden ska ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna.

### 23.4.1. Grundkursens innehåll

Grundkursens innehåll ska vara så omfattande som möjligt och ska omfatta alla ämnen som är relevanta för utbildningen. Detta innebär att utbildningsnämnden ska ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna.

Utöver detta ska utbildningsnämnden också ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna. Detta innebär att utbildningsnämnden ska ha tillgång till alla uppgifter som lämnas in av eleverna.



Vårt uppdrag innefattar inte frågor om utbildningens innehåll. Ett undantag utgör dock s k vetenskaplig grundkurs och motsvarande inslag i grundutbildningen. När riksdagen våren 1989 tog ställning till ett par motioner i denna fråga förutsatte utbildningsutskottet (betänkande 1988/89:UbU9) att högskoleutredningen skulle ta upp denna fråga i sitt arbete. Bakgrunden var förutom motionerna en skrivelse från SFS 1989-04-18, i vilken man begärde en obligatorisk vetenskaplig grundkurs om 20 poäng som introduktion till alla högskolestudier.

Önskemålen om vetenskaplig grundkurs återspeglar en allmän tendens under 1980-talets senare del att genom frivilliga eller obligatoriska inslag ge fördjupade kunskaper inom vetenskapsteori och idé- och lärdoms historia, även för studenter utanför den humanistiska fakulteten. Detta har bl a manifesterats i kurser och kurspaket med rubriken "core curriculum". Vid flera universitet och högskolor hade man också diskuterat nya satsningar på introduktionen till högskolestudierna, där bl a moment av ovannämnd typ kunde ingå.

Detta behov reflekterar också en allmän acceptans av vissa av de mål för högre utbildning som beskrivits i kapitel 00, framför allt behovet av "generalist"-inslag i utbildningen samt skolning i kritiskt tänkande.

### 23.1 Kartläggning och konferens

Utredningens första åtgärd blev att i januari 1990 göra en kartläggning av pågående och planerad verksamhet av intresse för frågan om vetenskaplig grundkurs. Med denna nationella kartläggning som bakgrund inbjöds därefter samtliga statliga högskolor till en heldagskonferens i februari 1990. I denna deltog ett 60-tal personer. Tio av de nya högskolorna var representerade. Högskoleutredningens intryck var att det fanns en mycket aktiv planering vid högskolorna, dock självfallet med varierande ambitionsnivå.

På bas av denna konferens beslöt utredningen att för sin del prioritera insatser av initierande och stödjande karaktär rörande bl a utbildning av lärare, utarbetande av läromedel samt viss försöksverksamhet. Dessutom tillsattes en särskild arbetsgrupp för de nya högskolorna.

## 23.2 Försöksverksamhet med vetenskaplig grundkurs (20 poäng)

SOU 1992: 1  
Kapitel 23

Med stöd från utredningen genomfördes i Lund under vårterminen 1991 en vetenskaplig grundkurs om 20 poäng, med 4 delkurser.

Kursen var organisatoriskt en s k fristående kurs. Den första delkursen innehöll vetenskapshistoria och vetenskapsteori. Delkurs 2 behandlade vetenskapliga verk som präglat västerlandets tankevärld. Den tredje delkursen gällde språk och kommunikation och avsåg att göra de studerande medvetna om språkets roll i kommunikation, information och vetenskapligt arbete. Den sista delkursen behandlade grundläggande vetenskapliga metoder. Ansvariga lärare strävade efter att bygga upp 20-poängskursen efter en enhetlig integrerad idé och inte att lägga samman tidigare existerande delkurser.

Kursen utvärderades av förre universitetskanslern Carl-Gustaf Andrén samt professor Dagfinn Føllesdal. Den senare har vid universitetet i Oslo varit en av de huvudansvariga bakom den norska Examen Philosophicum, vilken innehåller betydande inslag av samma studiemoment som den vetenskapliga grundkursen.

Utvärderingen (Andrén m fl, 1991) gav ett positivt resultat och man menade att kursen, efter smärre modifikationer, väl försvarade en plats som introduktion till högskoleutbildning. Kursen utvärderades också positivt av de 44 som slutförde den. Den ges även fortsättningsvis vid Lunds universitet.

En besläktad kurs men med annorlunda utformning har getts vid Umeå universitet under våren 1991. Den kallas vetenskaplig baskurs och erbjöds 200 studenter, vilka arbetade i sju seminariegrupper under sammanlagt tolv eftermiddagar under till 11 terminsveckan. Universitetets utvärdering av denna kurs gav ett splittrat intryck (Andersson & Grysell, 1991). Något annat är kanske inte att förvänta, åtminstone inte om man jämför med de mera koncentrerade studiemöjligheter som erbjuds vid en hel termins studier.

Vid Stockholms universitet har vårterminen 1991 givits en 20-poängskurs i "Det vetenskapliga tänkandets grundfrågor". Kursen ges mot slutet av studierna och fungerar bl a därför även som en introduktion till forskarstudier. Givet väsentligen som seminarier behandlar kursen klassiska och moderna kontroverser kring vetenskap och avslutas med ett fritt valt tema-arbete.

## 23.3 Verksamheten vid de mindre och medelstora högskolorna

De flesta mindre och medelstora högskolor befinner sig f n i olika skeden av en och samma utveckling mot förstärkt vetenskaplig in-

troduktion till studierna. Med en grov kategorisering kan högskolornas nuvarande aktiviteter inom området grupperas på följande sätt:

- Orienterande inslag under en gemensam introduktionsvecka;
- En introduktion av mera översiktligt slag byggs på med seminarieföreläsningar och mer tematiserade uppgifter inkluderande självständigt arbete;
- En 5-poängs vetenskaplig grundkurs som erbjuds alla studerande;
- en 20-poängs vetenskaplig grundkurs (f n framför allt som introduktion till samhällsvetenskapliga studier).

Också vid vårdhögskolorna finns det i regel utbildningsinslag med vetenskaplig metodik och vetenskapsteori.

Utredningens särskilda arbetsgrupp underströk att någon åtskillnad inte borde göras mellan olika högskolor vad gäller kraven på vetenskaplig introduktion.

## 23.4 Övriga åtgärder

Den främsta hindret för att erbjuda en vetenskaplig grundkurs vid de mindre och medelstora högskolorna och vid vårdhögskolorna är – liksom för övrigt även delvis vid universiteten – tillgången på kompetenta lärare och läromedel inom området. Utredningen anmodade därför professorn i filosofi i Lund, Bengt Hansson, att utarbeta en lärobok lämplig att använda vid studier av detta slag (Hansson, 1991). En preliminär version har utprovats inom grundutbildning för studenter men även i kurser för doktorander inom några olika fakulteter. Boken kommer ut under 1992.

Utredningen har också tillsammans med UHÄ initierat en utbildning för lärare som skall leda undervisningen i vetenskapsteori m m. Planering för denna utbildning pågår.

Vidare har utredningen haft kontakter med utbildningsradion i syfte att undersöka möjligheterna att en vetenskaplig grundkurs skall kunna ges av den, bl a med hjälp av den ovan nämnda läroboken.

Frågan om vetenskapliga grundkurser eller motsvarande inslag i studierna är temat vid en konferens som anordnas av Högskolan i Växjö 67 februari 1992 i samråd med UHÄ och utredningen. Vid denna konferens kommer utredningens material i ärendet att diskuteras.

I likhet med SFS anser utredningen att en vetenskaplig grundkurs i första hand motiveras av behovet av träning i ett vetenskapligt tänkesätt och skolning i kritiskt tänkande. Motiven bygger på målparagrafen i nuvarande högskolelag. Först bör dock framhållas att det bästa sättet att tillgodose detta behov torde vara att inom ämnesstudierna lägga ökad tonvikt på teori, metod och självständigt arbete, så som vi genomgående förordar.

Förslaget om en *obligatorisk* vetenskaplig grundkurs har vidare en principiell sida. I det nya friare studiesystem som statsmakterna nu aviserat bör endast vissa villkor av formell karaktär vara centralt föreskrivna – som att 60 poäng i ett ämne är nödvändigt för att en fil kand-examen skall godkännas – men däremot inga innehållsliga villkor. Tanken på en vetenskaplig grundkurs som ett obligatorium för alla Sveriges studenter är inte förenlig med detta synsätt.

Liksom SFS vill vi stryka under att olika utbildningars starkt skiftande behov och förutsättningar gör att vetenskapliga grundkurser måste få olika form, innehåll och längd. Utbyggnaden av denna typ av kurser måste också ske med beaktande av tillgången på kompetenta lärare. Den nuvarande ämnesstrukturen – med vetenskapsteori, vetenskapshistoria och idé- och lärdoms historia som separata ämnen med olika institutionsanknytning – kan försvåra rekryteringen av lärare för denna undervisning.

Vidare bör noteras att – även om genomgången vetenskaplig grundkurs kan effektivisera de senare studierna – det ändå i praktiken torde innebära en förlängning av den totala studietiden, om alla studenter skulle genomgå en obligatorisk vetenskaplig grundkurs. Utredningens uppdrag innefattar inte en diskussion av en generell förlängning av studietiden, än mindre att väga behovet av en vetenskaplig grundkurs mot andra behov, t ex av språkutbildning. Bristen på lärare och den oundvikliga generella förlängningen av studietiden gör – tillsammans med de ovan redovisade principiella betänkligheterna – att vi inte anser oss kunna förordar en obligatorisk vetenskaplig grundkurs.

Våra förslag kan sammanfattas på följande sätt:

- Alla studenter i examensinriktade utbildningsprogram bör – oavsett typen av högskola och utbildning – få en introduktion i vetenskapshistoria, vetenskapsteori och vetenskaplig metod. Denna introduktion bör också följas upp i den reguljära utbildningen.
- Vid de stora högskolorna, främst universiteten, bör det finnas en allmän vetenskaplig grundkurs på 20 poäng som del i ett rekommenderat utbildningsprogram. En sådan kurs är en god introduktion till högskolestudierna men kan också i sin helhet eller i vissa delar användas i senare skeden av utbildningen.

- Alla högskoleledningar bör inventera intresset för och behovet av utbildning för lärare med ansvar för den vetenskapliga introduktionen till studierna.
- Samverkan mellan högskolor och universitet på detta område bör stimuleras eftersom det råder brist på lärare, studiematerial m m. Samarbetet bör syfta till utbyte av idéer och erfarenheter i fråga om såväl grundkursens innehåll och uppläggning som lärarnas kompetensutveckling. I det decentraliserade högskolesystemet bör ansvaret för denna samverkan anförtros någon läroanstalt med stor erfarenhet inom området. I detta uppdrag kan också ligga ansvaret att vara databank, dvs hålla reda på vad som finns av studiematerial och förmedla denna information till övriga högskolor.

SOU 1992: 1

*Kapitel 23*



### 24.1 Vårdhögskolorna är annorlunda

De landstingskommunala vårdhögskolorna intar i många avseenden en särställning inom högskoleorganisationen i Sverige. Till stora delar sammanhänger detta med huvudmannaskapet. Det regelsystem som styr organisation, tjänstestruktur, finansiering m m inom huvuddelen av högskolan gäller inte för denna del av organisationen, vilket skapat en hel del problem.

Men en viktig orsak är säkert också att högskolereformen för de landstingskommunala vårdutbildningarna innebar en avsevärt större omställning än för "det gamla universitetet". Traditionellt har dessa utbildningar i Sverige liksom i andra länder betraktats som icke-akademiska yrkesutbildningar. 1977 års högskolereform, då all eftergymnasial utbildning klassificerades som högskoleutbildning, lade grunden till en radikal förändring av villkoren för dessa utbildningar. Det senaste decenniet har således för vårdhögskolorna inneburit ett omfattande och ofta mycket fruktbart förändringsarbete. Knappast i någon annan sektor av högskolan har en så genomgripande omstrukturering av utbildningen ägt rum. Denna process pågår fortfarande. De problem som kan konstateras i vårdhögskolornas verksamhet har i stor utsträckning sitt ursprung i denna förändringsprocess.

Samtidigt är det viktigt att påpeka att vårdhögskolorna inte är uniforma: det finns avsevärda skillnader i fråga om kunskapssyn och kompetens, i fråga om studieorganisation och i fråga om resurser mellan olika högskolor och mellan olika huvudmän.

### 24.2 Högskoleutredningens arbetsgrupp

Vårdhögskolornas problem uppmärksammades redan på ett tidigt stadium i utredningsarbetet. Vid ett av sina första sammanträden tillsatte högskoleutredningen en särskild arbetsgrupp under ledning av Britt Olausson, rektor vid vårdhögskolan i Örebro och då ledamot i utredningen. Arbetsgruppen avlämnade i februari 1990 en rapport - *Vårdhögskolornas situation* - med inventering av de problem inom vårdhögskolorna som har samband med utredningens uppdrag.

I sin rapport pekade arbetsgruppen på följande problem.

Den omorganisation av vårdutbildningarna som ägt rum under 1980-talet har enligt rapporten inneburit att *utbildningen har fjärrats från det praktiska vårdarbetet*. Arbetsgruppen ansåg att prak-

tiken måste ses över, framför allt när det gäller sjuksköterskeutbildningen. Praktiken har inte utvecklats på samma sätt som den teoretiska undervisningen.Handledningen under - praktikperioderna måste förstärkas, och handledararbetet måste få ta tillräckligt utrymme av arbetstiden för vårdpersonalen. Det är också viktigt att lärarna vid vårdhögskolorna på olika sätt bibehåller och aktualiserar sin yrkeskompetens inom vården.

I arbetsgruppens rapport framhålls att *vårdhögskolorna behöver få en tydligare identitet i landstingens organisation*, om de skall kunna utvecklas på jämlika villkor med de statliga högskolorna. Landstingen bör enligt rapporten överväga att inrätta en särskild högskolestyrelse, som får ställning som en egen nämnd. De administrativa funktionerna bör brytas ut från landstingens centrala förvaltning och förläggas till högskolan.

Att *en naturlig forskningsanknytning saknas i vårdhögskolornas egen organisation* innebär enligt arbetsgruppen ett betydande handikapp. Ett intimare och mer systematiskt samarbete med universitetens forskningsorganisation är därför en förutsättning för vårdhögskolornas fortsatta utveckling. Samtidigt måste uppbyggnaden av resurser för forskning och forskarutbildning i vårdutbildningarnas karaktärsämnen intensifieras. Det är dessutom viktigt att landstingens FoU-resurser får en närmare anknytning till högskoleorganisationen. Landstingen bör också kunna utnyttja vårdhögskolorna som utbildnings- och utvecklingsresurs bättre än vad nu sker.

*Utbildningen av lärare vid vårdhögskolorna bör enligt rapporten läggas om helt.* I stället för den nuvarande vårdlärarutbildningen på tre terminer, som är gemensam för lärare på både gymnasie- och högskolenivå, vill arbetsgruppen ha en utbildning på cirka fyra terminer, frikopplad från lärarutbildningen för gymnasieskolan. Den praktisk-pedagogiska delen bör utformas med hänsyn till vad som kommer att gälla för andra lärare i högskolan. Huvuddelen av den utbildning som skall krävas för lärarberhörighet bör bestå av fördjupningsstudier, som bör anordnas av vårdhögskolorna och berörda forskarutbildningsinstitutioner i samverkan.

I anslutning till arbetsgruppens rapport har utredningens sekretariat i en enkät till - vårdhögskolorna sökt kartlägga bl a omfattning och former för samarbetet mellan - vårdhögskolorna och de statliga högskolorna. Det framgår av enkätsvaren att samarbetet har utvecklats kraftigt under den senaste femårsperioden. Mer än hälften av vårdhögskolorna har någon form av samarbete med ett universitet. De formella samarbetsavtal som upprättats gäller i första hand samarbete med medicinsk fakultet, och i andra med enstaka institutioner inom - samhällsvetenskaplig fakultet. Samarbetet med de mindre och medelstora statliga högskolorna (ibland förlagda till samma orter som vårdhögskolorna) har varit mindre omfattande och oftast ej formaliserat. Från många orter rapporte-

rades dock om planer på en snabb utbyggnad av detta samarbete, i en del fall även samlokalisering i samma byggnader.

SOU 1992: 1  
Kapitel 24

### 24.3 Reaktionerna på rapporten

Trots att arbetsgruppen endast haft möjlighet att göra en mycket översiktlig genomgång av vårdhögskolornas situation, väckte dess rapport stort intresse bland vårdhögskolornas personal, och den fick också en betydande uppmärksamhet bland tjänstemän och politiker i landstingen.

Vår bedömning är att rapporten i all sin korthet satte fingret på några av de mest väsentliga olösta problemen inom vårdhögskolorna. Viktigt var antagligen också att denna del av högskolan – som ibland, inte utan rätt, kallats "den osynliga högskolan" – kom i fokus för intresset på ett tidigt stadium av vårt utredningsarbete.

Någon formell remissbehandling av rapporten har högskoleutredningen inte tagit initiativ till. Rapporten presenterades vid en konferens med vårdhögskolerektorerna i mars 1990, och dess överväganden och synpunkter fick då allmän tillslutning av de närvarande företrädarna för vårdhögskolorna. I maj 1990 sände Landstingsförbundet ut en skrivelse till landstingens utbildningsnämnder, där man begärde in landstingens synpunkter på rapporten samtidigt som man påpekade att den enbart var att betrakta som ett diskussionsunderlag.

Utredningen kunde för sin del konstatera att de frågor av organisatorisk karaktär som togs upp i rapporten måste anses ligga utanför utredningsuppdraget. Frågan om forskningsanknytning och forskarutbildning för lärare och studenter vid vårdhögskolorna omfattades inte heller av utredningsuppdraget. Härtill kommer att praktiskt taget alla de för vårdhögskoleutbildningarna mest väsentliga frågorna är av den arten att de förutsätter en aktiv medverkan av huvudmännen för utbildningen.

Våra direktiv och utredningens sammansättning gjorde det alltså inte möjligt att ge dessa frågor en tillfredsställande behandling inom utredningens ram. I juni 1990 överlämnades därför – arbetsgruppens rapport till regeringen. I skrivelsen föreslog vi att regeringen – i samråd med huvudmännen för vårdhögskolorna – skulle ta upp vårdhögskolornas problem till prövning, t ex i anslutning till den översyn av vårdhögskoleutbildningarna som riksdagen begärt.

Företrädare för utredningen har sedan vid ett par tillfällen deltagit i sammanträden med Landstingsförbundets utbildnings- och kulturberedning och då haft tillfälle att framföra utredningens synpunkter.

Sedan utredningens skrivelse avgavs till regeringen i juni 1990 har en rad förändringar av vårdhögskolornas villkor aktualiserats.

En *förändring av huvudmannaskapet* förefaller inte längre helt utesluten sedan riksdagen beslutat att begära att regeringen utreder de ekonomiska konsekvenserna av ett förändrat huvudmannaskap. Dessutom har Statskontoret i sin nyligen redovisade översyn av statsbidragssystemet till vårdhögskolorna (rapport 1991:25) bl a konstaterat att det finns skäl för ett förstatligande av de medellånga vårdutbildningarna.

Frågan om *vårdhögskolornas organisation och styrformer* utreds nu på Landstingsförbundets initiativ. En första rapport från utredningsarbetet har under hösten 1991 sänts ut på remiss till huvudmännen för vårdhögskolorna (Ställdal Lindqvist, 1991). Alla de tre organisationsmodeller som presenteras i rapporten bygger på att högskolan – på samma sätt som föreslogs av högskoleutredningens arbetsgrupp – skall utgöra en självständig organisk enhet inom landstinget.

*Vårdhögskoleutbildningarnas organisation och innehåll* har setts över dels inom UHÄ, dels inom utbildningsdepartementet (avseende hälso- och sjukvårdslinjen). UHÄ:s översyn redovisades under våren 1991 (Aldskogius m fl, 1991). I rapporten framhålls bl a följande generella synpunkter:

- Det finns i dag en tendens inom de medellånga vårdutbildningarna att överbetona – tentamensrelaterad inläring samt träning i yrkesfärdigheter som snart föråldras på bekostnad av en djupare förståelse av centrala begrepp och sammanhang. Den FoU-anknutna – undervisningen riskerar att komma i skymundan.
- De svenska vårdhögskoleutbildningarna är i dag på grund av sin längd och sitt innehåll inte internationellt gångbara. Det är viktigt att vårdhögskolornas grundutbildningar i framtiden leder fram till såväl nationellt som internationellt gångbara examina. Vårdhögskolornas examina bör ses som en kombination av "yrkesexamen" och "akademisk examen".
- Det måste finnas möjligheter till systematisk kompetensutveckling i form av – påbyggnadsutbildning och forskarutbildning.
- Möjligheterna till samverkan mellan vårdhögskolorna och de statliga högskolorna bör utvecklas och tas till vara på ett bättre sätt.
- Konstruktionen av lärartjänster inom den kommunala högskolan bör ses över. Det är viktigt att anknytningen till det praktiska vårdarbetet förstärks, bl a genom att man söker skapa tjänster som kombinerar undervisning med tjänstgöring inom sjukvården.

UHÄ har nyligen överlämnat rapporten till regeringen (skrivelse 1991-11-11). UHÄ föreslår att utbildningen för sjukgymnaster, arbetsterapeuter och laboratorieassistenter förlängs till att omfatta tre års studier (120 poäng). Examenskraven bör motsvara vad som krävs för kandidatexamen, vilket innebär fördjupade studier (60 poäng) i karaktärsämnet samt examensarbete om minst 10 poäng. UHÄ förutsätter att det successivt skapas möjligheter att gå vidare till högre examensnivåer för alla med grundutbildning inom vårdområdet.

När det gäller *samverkan mellan vårdhögskolorna och den statliga högskoleorganisationen* har UHÄ i juli 1991 föreslagit vissa ändringar i högskoleförordningen, som innebär att högskolelektorer (FoU-lärare) vid vårdhögskolorna blir ledamöter i det närmast berörda fakultetskollegiet vid universitetet. Dessutom kan företrädare för vårdhögskolan ingå som ledamöter i fakultetsnämnden. Tjänster som högskolelektor vid vårdhögskolan skall tillsättas efter förslag av en särskild tjänsteförslagsnämnd med anknytning till respektive fakultet.

Under hösten 1991 har också Landstingsförbundet avgett en skrivelse till regeringen om vårdhögskolornas situation, där man redogör för förbundets åtgärder med anledning av de synpunkter som högskoleutredningen framfört (skrivelse 1991-10-14, dnr Lf 666/90). I skrivelsen, som även överlämnats till utredningen för kännedom, redovisas det pågående utredningsarbetet rörande styrelseformen för vårdhögskolorna, landstingens insatser beträffande forskningsanknytning och FoU-enheter knutna till vårdhögskolorna m m. Med anledning av högskoleutredningens påpekande att praktiken måste ses över och handledarfunktionen förstärkas framhålls i skrivelsen att ett arbete i denna riktning redan pågår inom landstingen och inom förbundet.

Högskoleutredningens synpunkter på *utbildningen av lärare vid vårdhögskolorna* föranledde en skrivelse till regeringen från företrädare för vårdlärarinstitutionerna i oktober 1990, där man kraftigt reagerade mot tanken på att separera ämnesutbildningen från den pedagogiska utbildningen. Detta skulle enligt skrivelsen innebära en "klar försämring". Vårdhögskolornas rektorskollegium har å andra sidan i en skrivelse till regeringen i december 1990 framhållit att högskoleledningarnas grundsyn i denna fråga ligger i linje med vad högskoleutredningen framfört. Båda dessa skrivelser har genom regeringsbeslut 1991-07-11 överlämnats till högskoleutredningen.

Rektorskollegiet har nyligen i en skrivelse till regeringen framhållit att utbildningen för högskolelärare inom vårdyrkena i sin nuvarande form inte är relevant utifrån vårdhögskolornas krav och behov. Rektorskollegiet anser att lärarutbildningen bör omfatta (a) relevant grundläggande högskoleutbildning om 120 poäng, (b) ämnesfördjupning inom utbildningarnas karaktärsämnen på magisternivå eller högre nivå (dock minst 40 poäng utöver

grundutbildningen) samt (c) pedagogisk utbildning omfattande 40 poäng, varav 20 poäng med teoretiskt perspektiv samt 20 poäng i praktisk pedagogik. SOU 1992: 1  
Kapitel 24

I UHÄ-rapporten om förändring av vårduutbildningarna (Aldskogius m fl, 1991) betonas att det måste finnas tydliga möjligheter till systematisk fortsatt utbildning för dem som examineras från vårduhöskolorna. Det bör skapas påbyggnadsutbildningar i de olika karaktärsämnen, som kan föra fram till magisterexamen. Utbildningen till lärare vid vårduhöskolorna bör enligt förslaget bygga på magisterexamen, med möjlighet till fördjupning till licentiat- och doktorsnivå. Ämnesfördjupningen inom den nuvarande vårdulärlärlinjen föreslås därför bli ersatt av påbyggnadsutbildningar i karaktärsämnen.

I UHÄ:s skrivelse till regeringen 1991-11-11 med anledning av arbetsgruppens rapport föreslås att vårdulärlärlutbildningen reformeras med möjlighet för blivande lärare i högskolan att få fördjupade ämneskunskaper utöver kandidatnivån bl a som ett steg på vägen mot forskarutbildning. Vårdulärlärlutbildningen bör enligt UHÄ dessutom omfatta 20 poäng praktisk-pedagogisk utbildning. UHÄ hänvisar i denna del till det förslag om reformerad vårdulärlärlutbildning som UHÄ tidigare lämnat till regeringen samt till högskoleutredningens överväganden.

I Landstingsförbundets skrivelse 1991-10-11 om vårduhöskolornas situation framhålls att förbundets uppfattning är att lärlärlutbildningen för gymnasieskola och högskola bör åtskiljas. Förslaget att ersätta ämnesstudierna vid vårdulärlärlinstitutionerna med påbyggnadsutbildningar i karaktärsämnen bör dock enligt förbundets mening endast genomföras under förutsättning att garantier kan skapas för att sådan påbyggnadsutbildning kommer till stånd.

## 24.5 Slutsatser och förslag

Utredningens synpunkter på vårduhöskolornas problem finns sammanfattade i vår rapport om vårduhöskolornas situation. Som framgått av det ovanstående har sedan dess flera av våra synpunkter kommit i fokus för debatten i avsevärt högre grad än tidigare. Ett eventuellt ändrat huvudmannaskap kommer dock att ge vårduhöskolorna helt nya förutsättningar att utvecklas - men samtidigt ställa dem inför en rad nya problem.

De slutsatser vi från våra utgångspunkter kan dra av utvecklingen hittills kan sammanfattas på följande sätt:

- Ansatserna till större självständighet för vårduhöskolorna inom landstingsorganisationen bör fullföljas.
- En närmare och mer systematisk anknytning till universitetens forskningsorganisation är nödvändig. Framför allt är det på institutionsnivå som samarbetet måste utvecklas.

- Landstingens egna FoU-resurser bör ges en organisatorisk anknytning till vårdhögskolorna. I detta avseende förefaller utvecklingen gå alltför långsamt.
- Frågan om praktiken i främst sjuksköterskeutbildningen och resurserna för handledning i vården är ännu inte löst. Det som framför allt behövs är att handledarna vid vårdavdelningarna får tillräckligt utrymme för handledningsuppgifterna inom ramen för sin arbetstid. Samtidigt behöver lärarna vid vårdhögskolorna bättre anknytning till vården, genom växeltjänstgöring eller genom att kombinationstjänster inrättas, i analogi med vad som gäller för lärartjänster i läkarutbildningen.
- Utbildningen av lärare för vårdhögskolorna bör omorganiseras på det sätt som föreslagits av UHÄ. Huvuddelen av den utbildning som skall krävas för lärarbehörighet bör omfatta fördjupningsutbildning för magisterexamen i eller med anknytning till lärartjänstens karaktärsämne. Denna utbildning bör anordnas i samverkan mellan vårdhögskolorna och berörda institutioner vid universiteten. Den pedagogiska utbildningen bör omfatta 20 poäng. Regeringen bör skyndsamt ta initiativ till en mer ingående utredning angående utformningen och förläggningen av denna utbildning.
- Som vi redan framhållit i avsnittet om den pedagogiska meriteringen (kapitel 16), bör våra allmänna synpunkter och förslag beträffande värdering av pedagogiska meriter och bedömning av lärarskicklighet givetvis gälla även inom denna del av högskolan, även om lärarna förblir kommunalt anställda.



Frågan om organisation och former för högskoleutbildning på distans nämns inte särskilt i våra utredningsdirektiv. Nyligen har dessutom en särskild utredning om distansutbildning tillsatts (dir 1991:47). Denna skall i en första etapp - vid årsskiftet 1991/1992 - göra en översiktlig kartläggning av distansutbildning i Sverige och en analys av behovet av distansutbildning inom olika utbildningsformer och för olika målgrupper och lägga fram en plan för fortsatt utredningsarbete.

Från utbildningspolitisk synpunkt har distansutbildningen ofta setts som ett medel att förverkliga målet att sprida högre utbildning till fler. Från vår synpunkt är distansutbildningen som undervisningsform av intresse främst därför att den representerar en extremform av det som i direktiven kallas "lärarledda självstudier". Distansundervisningen ställer vidare speciella krav på studiematerialets utformning och formerna för student-lärarkontakter. I dessa avseenden har den reguljära högskoleundervisningen en hel del att lära av erfarenheterna från denna undervisningsform.

I det följande ger vi emellertid också en del principiella synpunkter på distansutbildning på högskolenivå i Sverige. Till stora delar har vi här byggt på en promemoria som i samråd med utredningen utarbetats av Dan Brändström och Per Eklund (Umeå universitet) samt Egon Hemlin (UHÄ). Våra synpunkter bör kunna utgöra ett underlag för distansutbildningsutredningens överväganden om organisationen av högskoleutbildning på distans.

## 25.1 Internationella erfarenheter

Internationellt kan man urskilja två huvudmodeller för distansutbildning - en storskalig och en småskalig.

I de länder där man valt den storskaliga modellen har man skapat en särskild organisation för planering och genomförande av utbildningen, för information, antagning, utveckling, produktion och distribution av material, och för utvärdering.

Det mest kända exemplet på denna modell är Open University (OU) i Storbritannien, som grundades 1969 och har tjänat som förebild för många distansuniversitet i världen. Utbildningsinstitutioner som organiserats efter en storskalig modell finns även på andra håll i Europa, bl a i Tyskland, Nederländerna, Spanien och Portugal. Ett nytt distansuniversitet planeras f n också i Italien.

I Sverige har man däremot valt att organisera distansutbildning på högskolenivå enligt en småskalig modell. Bland andra länder som valt en likartad modell kan nämnas Australien och Frankrike. Även i övriga nordiska länder, liksom i Irland, förekommer denna modell i varierande former. Här ligger ansvaret för distansutbildningen på de existerande universiteten och högskolorna. Traditionell utbildning och distansutbildning ges alltså inom ramen för samma utbildningsorganisation. Gränsen mellan utbildningsformerna är därvid sällan knivskarp.

I Australien har man på senare år prövat en del nya grepp, bl a i syfte att minska dubbleringar i kursutbudet, att utveckla samarbetet mellan utbildningsinstitutionerna och förbättra distansutbildningens kvalitet, tillgänglighet och effektivitet. Sju av landets drygt 30 universitet har sålunda utsetts till Distance Education Centers (DEC), som har fått i uppdrag att utveckla, producera och distribuera distansutbildning.

I Europa har t ex Irland utformat ett system för nationell samordning av distansutbildning på universitetsnivå. Det nationella centret för distansutbildning – National Distance Education Center (NDEC) – är förlagt till Dublin City University och är organisatoriskt en fakultet vid detta universitet. I utveckling och genomförande av distansutbildning samarbetar NDEC nära med andra universitet och högskolor.

Ett näraliggande exempel finns i Norge, där man nyligen (1990) inrättat en samordningsorganisation benämnd SOFF (Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høyskolenivå), som har sitt centrum i Tromsø. SOFF är organiserat i projektform. Dess uppgift är att registrera existerande och planlagda distanskurser på högskolenivå, att samordna verksamhet som pågår eller föreslås inom norsk distansutbildning, och att därigenom söka åstadkomma en nationell koordinering. SOFF skall även stimulera utvecklingen av distansutbildningen i landet.

## 25.2 Distansutbildning i Sverige

Även om studier på distans i Sverige har en lång historia, var det först i början av 1970-talet som distansutbildning på högskolenivå tog fart. Den svenska småskaliga modellen för distansutbildning utvecklades successivt och byggde bl a på erfarenheterna från den försöksverksamhet med decentraliserad undervisning som bedrivits sedan början av 1960-talet.

Med anledning av en riksdagsmotion som föreslog ett svenskt "eteruniversitet" efter mönster av Open University fick TRU-kommittén (Kommittén för radio och television inom utbildningsväsendet) i uppdrag att överväga bl a organisationsformerna. I betänkandet Distansundervisning (SOU 1975:72) diskuterade kommittén tänkbara organisationsmodeller – från en central organisa-

tion med en nationell distanshögskola till en helt decentraliserad organisationsmodell där alla högskoleenheter anordnade distansutbildning – dock utan att ta ställning för egen del till något av alternativen. I propositionen (1975/76:110) om radio och TV i utbildningsväsendet gjorde dock regeringen ett tydligt ställningstagande för den decentraliserade organisationsmodellen, som sedan dess har varit utmärkande för distansutbildningen i Sverige.

På flera håll – mest systematiskt kanske vid Umeå universitet – försiggår i dag ett betydande arbete med att utveckla distansutbildningens former och innehåll. Stor genomslagskraft, om än inom begränsade områden, har Utbildningsradions satsningar haft.

För närvarande ges mellan 600 och 700 högskolekurser per år och ett fyrtiotal utbildningslinjer som distansutbildning. Antalet studerande uppskattas till omkring 15 000 årligen. Det bör dock i detta sammanhang understrykas att inte alla dessa kurser faller inom ramen för den vedertagna definitionen av distansutbildning. Många av kurserna borde kanske hellre rubriceras som decentraliserade kurser med vissa inslag av distansutbildning.

Till fördelarna med decentraliserade svenska modellen brukar räknas att planering, utveckling och genomförande av distansutbildningen är nära integrerade med motsvarande verksamheter för den övriga utbildningen. Goda erfarenheter i den ena utbildningsformen kan därigenom lätt komma den andra till godo. Närheten mellan studenter och lärare brukar också framhållas som en av den småskaliga modellens särskilda fördelar. Att utbildningens innehåll och inriktning avgörs genom lokala beslut, vilket ger möjligheter till stor flexibilitet, har ansetts utgöra en annan fördel. På så sätt kan de studerandes önskemål och behov, som bör vara den viktigaste styrfaktorn, lättare beaktas.

Det har emellertid efter hand framstått som uppenbart att denna modell också har nackdelar. Kurserna tenderar ibland att bli ofullgångna i pedagogiskt och metodiskt avseende. Tillgången på undervisningsmaterial anpassat för distansundervisning är mestadels begränsad. Andra distansöverbyggande tekniker för undervisning, kontakt och dialog utnyttjas i regel i liten omfattning. Stor vikt läggs ofta vid samlingar av undervisningsgruppen, vilket givetvis har studiesociala och andra motiv men lika ofta torde vara ett uttryck för otillräckligt utvecklingsarbete i olika avseenden. Täta samlingar kan ofta även försvåra för yrkesverksamma att delta.

En framgångsrik utbyggnad av högskoleutbildning på distans förutsätter att det finns en lokal "mottagarapparat" – dvs att de studerande har tillgång till handledare, bibliotek och teknisk utrustning inom rimligt avstånd, i lokala studiecentra. De utländska erfarenheterna är på denna punkt entydiga. Detta kräver betydande investeringar, som i Sverige oftast måste bäras av kommunerna.

Behovet av högskoleutbildning på distans – kanske främst med sikte på fort- och vidareutbildning – kommer att växa under de kommande åren. I en hårdnande internationell konkurrens är det viktigt att ta till vara och utveckla individernas kunskap och kreativitet. Det är nödvändigt att finna metoder att snabbt förmedla ny kunskap till yrkesverksamma personer. För detta erbjuder utbildning i distansform ofta det enda realistiska alternativet.

Bl a den moderna kommunikationsteknologin skapar stora utvecklingsmöjligheter för distansutbildningen. Det finns nu förutsättningar att organisera utbildningen så att de studerande kan få tillgodogöra sig ämnesinnehållet i en takt som motsvarar deras individuella förutsättningar, och så att de kan bedriva studierna på tid och plats som passar dem själva.

Distansutbildningen kan också ge värdefulla erfarenheter för den traditionella högskoleutbildningen. Ett viktigt mål för utbildningen är att träna studenternas kreativa förmåga och kritiska omdöme. Detta förutsätter undervisningsformer som stimulerar till självständighet, omdöme och analysförmåga. I dagens högskoleutbildning är utrymmet för självständiga studier under eget ansvar ofta alltför litet. I distansutbildningen är situationen med nödvändighet en annan. Den distansstuderandes studiesituation kan, med någon överdrift, sägas motsvara idealbilden av självstudier med lärarstöd. Distansutbildningen kräver i regel också en djupare analys av utbildningsinnehållet och en mera aktiv roll från lärarnas sida. Ny teknik, nya arbetsformer och nya läromedel fordrar ett omfattande utvecklingsarbete. Insatser av sådant slag har erfarenhetsmässigt en positiv effekt såväl på lärarnas attityder till undervisningen som på elevernas studieprestationer.

Med nuvarande organisationsformer kan emellertid högskolorna knappast på ett adekvat sätt tillgodose de ökande behoven av utbildning på distans. Den mycket splittrade ansvarsfördelningen ger i regel heller inte tillräckliga möjligheter till metodutveckling av det slag som skulle kunna verka befruktande för den reguljära högskoleutbildningen.

Det finns därför anledning att överväga olika möjligheter att åstadkomma en önskvärd kraftsamling och koordinering. Åtgärder av liknande slag som på senare år vidtagits i bl a Australien, Irland och Norge bör, med lämpliga modifikationer, kunna genomföras även i Sverige.

Att utveckla läromedel för distansutbildning och hålla dessa aktuella kräver betydande arbetsinsatser och kostnader, vilket bl a erfarenheterna från den pågående försöksverksamheten vid universitetet i Umeå har visat. Detsamma gäller utnyttjande av ny teknik, t ex användandet av datorer som hjälpmedel för kommunikation mellan lärare och elev. Vi vill därför förordna en ansvarsfördelning mellan högskolorna på så sätt att ansvaret för metod-

utveckling och produktion av studiematerial inom varje ämnesområde koncentreras till en högskola i landet.

En vidareutveckling av den svenska modellen bör således byggas på en "nätverksorganisation" med en överenskommen arbetsfördelning mellan högskolorna. Men det är samtidigt viktigt att en nationell samordning organiseras på ett sådant sätt att man kan bibehålla och ytterligare stimulera engagemanget hos de lärare vid olika högskolor i landet som medverkar i distansutbildning. Det måste finnas incitament och belöningar - bl a i meriteringssammanhang - för att främja utvecklingen.

Enligt vår uppfattning finns det anledning att överväga ett särskilt samordningsorgan för den önskvärda nationella koordineringen av distansutbildning på högskolenivå. Bland viktiga uppgifter för ett sådant samordningsorgan kan nämnas information, metod- och teknikutveckling, lärarfortbildning samt erfarenhetsutbyte inom landet och kontakt med motsvarande verksamheter utomlands.

För att få den nödvändiga förankringen i högskolan bör ett sådant samordningsorgan ledas av en styrelse som representerar hela högskoleområdet. Organisationsformen bör lämpligen kunna utformas efter mönster, i valda delar, av de utländska modeller som redovisats i det föregående. Sannolikt behövs särskilda medel om samordningsorganet skall kunna fungera effektivt som centrum för koordinering och utveckling av distansutbildning.

Det ligger emellertid utanför vårt uppdrag att lägga fram detaljerade förslag i detta avseende. Den under sommaren 1991 tillsatta utredningen om distansutbildning har till uppgift att kartlägga och bedöma behovet av distansutbildning inom olika utbildningsformer. Även om utbildningen på högskolenivå inte från början var en primär uppgift för denna utredning, menar vi att det vore befogat att distansutbildningsutredningen i sitt fortsatta arbete också överväger lämpliga former för samordning och utveckling av högskoleutbildning på distans. De sakliga beröringspunkterna mellan distansutbildning på olika utbildningsnivåer torde vara stora och utvecklingsbehoven är sannolikt likartade. Vi har i denna fråga samrått med utredningsmannen.

## 25.4 Slutsatser och förslag

Distansutbildningen nämns inte specifikt i våra direktiv. Den nyligen tillsatta utredningen om distansutbildning kommer sannolikt att behandla även högskoleutbildning på distans, även om detta inte från början var en primär uppgift för denna utredning.

Från vår synpunkt är distansutbildningen som undervisningsform av intresse främst därför att den representerar en extremform av det som i direktiven kallas "lärarledda självstudier". Distansundervisningen ställer vidare speciella krav på studiemateria-

lets utformning och formerna för student-lärarkontakter. I dessa avseenden har den reguljära högskoleundervisningen en hel del att lära av erfarenheterna från denna undervisningsform.

Men vi framför också en del principiella synpunkter på distansutbildning på högskolenivå i Sverige, som bör kunna utgöra ett underlag för distansutbildningsutredningens överväganden om organisationen av högskoleutbildning på distans.

Det kan konstateras att den svenska, småskaliga modellen har en del nackdelar - främst i form av bristande samordning och metodutveckling - som borde kunna avhjälpas genom ökad samverkan och viss specialisering högskolorna emellan.

Våra slutsatser och förslag innebär sammanfattningsvis följande:

- Det finns ett behov av förstärkning och samordning av insatserna för utveckling av distansutbildning på högskolenivå i Sverige.
- Samordningen bör grundas på en ämnesbaserad ansvarsfördelning mellan högskolorna.
- Ett nationellt samordningsorgan för distansutbildning bör övervägas.
- Frågan om lämpliga former för samordning och utveckling av högskoleutbildning på distans bör övervägas i distansutbildningsutredningens fortsatta arbete.

## Reservation av Alf Nilsson

Utredningen brister i huvudsak på två punkter. Den ena gäller synen på demokrati och studentinflytande och den andra gäller inställningen till vilka åtgärder som krävs för att skärpa studenternas kritiska tänkande och vetenskapliga förhållningssätt.

Utredningen förordar inrättande av akademiska lärarråd (kapitel 18.6), som ska vara rådgivande till högskolestyrelsen i akademiska frågor. Detta råd skulle dramatiskt öka lärarnas makt och förändra hela förutsättningen för styrelsens arbete. Det går nämligen inte att införa ett rådgivande organ och sedan bortse från dess synpunkter. Det är en trovärdighetsfråga.

Utredningens majoritet vill ha kvar möjligheten till prefektstyrelse (kapitel 19.7), dvs institutionsstyrelse ska ej behöva finnas om särskilda skäl föreligger. Prefektstyret är odemokratiskt och drabbar främst studenterna. När utredningen vill stärka institutionerna, som den bärande enheten, är det ologiskt att inte slå vakt om allas delaktighet och rätt till insyn och inflytande. Utredningen menar dessutom att många av dagens institutioner är alltför små för att utgöra kreativa miljöer varför det är extra svårt att förstå varför en undantagsregel måste finnas för speciellt små enheter.

När det gäller frågan om vetenskaplig grundkurs (kapitel 23.5) så har utredningen valt en alldeles för låg ambitionsnivå. Vi har konstaterat stora brister när det gäller träningen i kritiskt tänkande. Alltför ofta går studerandestrategierna ut på okritiskt inhämmande av detaljkunskaper. Många fastnar i ett beteende av ytinläring i stället för att inrikta sig på förståelse och sammanhang. Många vill karakterisera beteendet som gymnasifiering. Djupast handlar det om en attitydfråga hos både lärare och studenter. Utredningen borde därför ha vågat använda sig av sina kunskaper och insikter och slagit fast behovet av ett trendbrott. Hörnstenen i åtgärdspaketet för att åstadkomma trendbrottet är den vetenskapliga grundkursen. Därför ska alla studenter ha läst en vetenskaplig grundkurs innan de tar ut sin examen. Grundkursens syfte är att stärka det kritiska tänkandet och få studenterna att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt-sätt. Därav följer att kärnan i kursen bör vara vetenskapsteori och idé och lärdomshistoria. Kursens omfattning och placering i utbildningen är en lokal fråga som bl a beror på utbildningens längd. I friare studiegångar blir dess förläggning i tiden en fråga för den enskilde studenten. Utredningens välmenande, men närmast effektlösa rekommendationer kommer nu dessvärre innebära att många av de andra goda förslagen

förlorar sin slagkraft. Helheten är betydligt mer än summan av delarna.

SOU 1992: 1  
*Reservationer och  
särskilda yttranden*

## Reservation av Håkan Westling och Astrid Stedje

I ett alltmer decentraliserat och produktionsorienterat högskolesystem måste mekanismer för kvalitetssäkring av grundutbildningen utvecklas - utredningen föreslår flera viktiga sådana, t ex externa examinatorer, pedagogisk utbildning av lärare samt system för utvärdering.

Emellertid finns enligt vår mening anledning att kurser eller utbildningsprogram som planeras och startas av en högskola har en "kvalitetsgaranti" redan när de startar. Därför anser vi att en nationell enhet för utvärdering eller något annat för högskolorna gemensamt organ bör utfärda regler hur kvaliteten på utbildningsprogram och längre kurser skall säkras, t ex genom extern bedömning, innan de kan annonseras.

## Särskilt yttrande av Alf Nilsson

När man läser utredningens betänkande kan man få uppfattningen att på högskolan finns det bara män, eller i vilket fall är könskillnaderna ointressanta. Så är naturligtvis inte fallet. Jag vill därför markera mitt stora missnöje med betänkandet på den punkten.

Utredningen har efter kontakt med utbildningsdepartementet fått beskedet att jämställdhetsfrågorna ej omfattades av direktiven. Utredningen har därefter i skrivelse till departementet (1990-12-13, Dnr 25/90) framhållit att "jämställdhetsperspektivet i högskolans utbildningen är en utomordentligt viktig fråga". I samma skrivelse efterlyser högskoleutredningen att "... utbildningsdepartementet så snart som möjligt tar initiativ till att jämställdhetsproblemen i högskolan får en allsidig belysning".

Jag har därför länge förutsatt att bristerna i utredningens förslag skulle granskas utifrån ett medvetet kvinnoperspektiv. När så inte blivit fallet känns det mycket angeläget att lyfta fram dessa brister. Bristerna är särskilt uppenbara i avsnitten II (Studenter och lärare), III (Undervisning och examination) och VI (Organisation och ledning) samt kapitel 23 (Vetenskaplig grundkurs). Det har aldrig varit min avsikt att på detta sätt osynliggöra kvinnors rätt och villkor på högskolan. Det är därför ytterst angeläget att remissinstanserna kritiskt granskar utredningens förslag ur denna synvinkel.

All erfarenhet talar för att det inte går att genom centrala regler på ett effektivt sätt åstadkomma en reell förändring av den offentliga verksamhetens innehåll i bestämd riktning. I stället måste ansvaret för en viss verksamhets resultat ligga på den enhet som genomför den. Detta är själva kärnan i den nu pågående reformeringen av den statliga förvaltningen. För universitet och högskolor vinnas det dessutom andra starka skäl för decentralisering av ansvar och befogenheter. Det finns en allmän medvetenhet om att dessa fungerar bäst om de kan verka i stor frihet från såväl statliga som andra intressen. I detta avseende har universitet och högskolor av tradition haft en särställning i de flesta demokratiskt styrda länder genom århundradena.

Dessa idéer är också vägledande för den pågående reformeringen av det svenska högskolesystemet. De har också varit grundläggande för högskoleutredningens arbete. På flera punkter är man dock inte konsekvent. Flera förslag innebär enligt min mening en återgång till en tidigare tro på att man centralt kan styra detaljer i högskolornas verksamhet. Just i dagens läge, när riktlinjer för det nya styrsystemet i högskolan håller på att ta form, är det särskilt viktigt att vara konsekvent på denna punkt – även om det kan medföra att man i det lokala beslutsfattandet inte alltid kommer att följa det som på auktoritativt håll anses vara det riktiga (Felsteg och missgrepp förekommer, som bekant, även vid centralt fattade beslut!)

Följden blir annars en oklar situation där ingen egentligen har det slutliga ansvaret. Det måste i framtiden vara klart att det är det totala ansvaret som decentraliseras och man måste ha förtroende för högskolornas förmåga att hantera situationen. Finns det hinder på den enskilda högskolan för en god utveckling är det dessa hinder som måste åtgärdas. Att flytta ansvaret till nästa nivå innebär snarast en försämring av situationen.

Det är mot denna bakgrund som jag på följande punkter anmäler avvikande mening i förhållande till högskoleutredningens förslag:

1) I kapitel 2 "Högskoleutredningen – bakgrund och arbets-sätt" säger utredningen att "det vi skriver har högskolorna själva som sin främsta adressat". Även om de följande meningarna delvis modifierar påståendet är det enligt min mening fel att i en av regeringen tillsatt utredning gå in på en rad frågor som det ankommer på den enskilda högskolan att besluta om. Utredningen – och framförallt dess sekretariat – har under arbetets gång med framgång fungerat som inspiratör och kunskapsspridare på det sätt som förutsattes i direktiven. Därmed borde den delen av utredningsuppdraget vara fullgjord. Förslag framförda i ett SOU-

betänkande uppfattas ganska självklart som styrande (och det är väl egentligen därför de framförs?). De bör därför begränsas till sådana områden där centrala direktiv skall gälla.

2) I avsnitt III "Undervisning och inläring" lägger utredningen två konkreta förslag som inte stämmer med den grundsyn jag ovan redovisat.

- Krav på externa examinatorer i all längre högskoleutbildning bör enligt min mening inte införas generellt utan det bör överlåtas åt varje högskola att bedöma de lämpliga formerna för att upprätthålla kvalitetskraven (= målpuppfyllelsen) när det gäller examination.

- Tanken att inrätta samrådsorgan på nationell nivå, "utbildningsråd", för att t ex granska innehållet i och formerna för examinationen innebär en återgång till centralstyrning och bör därför inte realiserats.

3) Utredningens förslag i avsnitt VII att permanenta den nuvarande försöksverksamheten med ett grundutbildningsråd och inrätta detta som en särskild myndighet med resurser motsvarande en procent av de samlade statliga anslagen till grundutbildning (f n 50 milj kr/år) är helt i strid med en decentralisering av ansvaret för grundutbildningens innehåll och organisation. På denna punkt reserverade jag mig redan då utredningen föreslog försöksverksamhet med motivet att rådets existens lyfter bort det slutliga ansvaret för det pedagogiska utvecklingsarbetet från ansvariga organ inom högskolorna. Det kan ge alibi för att man inte genomför projekt om de inte stöds av särskilt avsatta medel på central nivå. Därmed kan rådet få en effekt rakt motsatt den önskade; den enskilda institutionen och läraren frånsäger sig ansvaret för utveckling av undervisningen om inte särskilda medel ställs till förfogande.

I stället anser jag att goda pedagogiska insatser skall premieras i efterhand. Detta ligger mer i linje med en resultatorienterad styrning. Att grundutbildningsrådet hittills startat många värdefulla projekt och rönt uppskattning är inget argument - vore något annat tänkbart?

4) I avsnitt IV redovisar utredningen sin syn på ansvarsfördelningen när det gäller kvalitet och utvärdering av grundutbildningen i högskolan. Utredningen betonar å ena sidan att varje instans i högskoleorganisationen har ett ansvar för att följa upp och utvärdera sin verksamhet. Å andra sidan sägs att samhället måste kunna "lita på att högskolorna tar det fulla ansvaret för kvalitets-säkringen" och att "någon form av organisation för erfarenhetsutbyte, samråd och samordning är nödvändig". Hade UHÄ funnits kvar som organ för tillsyn, uppföljning och utvärdering skulle ansvaret lagts där. Nu föreslås i stället någon form av nationellt samarbetsorgan mellan högskolorna med "ämnesråd" eller liknande anordningar för kvalitetssäkring. Enligt min mening har idén därmed ogravverad förts över i den nya organisationen.

Enligt min mening finns det berättigade krav från statsmakternas sida att granska resultatet av högskolornas verksamhet. En sådan granskning måste ske på uppdrag av regering och riksdag. Härutöver finns det självfallet möjligheter för universitet och högskolor att på eget initiativ samverka i olika utvärderingsprojekt, metodutveckling m m. Man får dock inte bakvägen återinföra centralstyrning genom att föreskriva denna typ av samordning.

I stället vill jag ta fasta på texten i inledningen till kapitel 9. Där ansluter sig utredningen till synen på "utbildning och undervisning som kulturfenomen" och menar att det därför inte är möjligt att ge svar på hur ett undervisningssystem bör vara eller hur man bör bedriva undervisning utan att ta hänsyn till kulturella förhållanden. Detta är väl formulerade argument varför ansvaret för grundutbildningens kvalitet måste ligga på den enskilda institutionen och den enskilda läraren. Vad organ, nämnder och styrelser kan göra är att skapa villkor för en god kvalitet, var och en utifrån sin nivå och uppgift i sammanhanget.

Av sagda skäl går det inte heller att skapa ett system för kvalitetssäkring på central nivå. Det finns inga allmänt accepterade kriterier på vad som är god kvalitet i grundutbildningen. Däremot finns det vilja och förmåga att förbättra grundutbildningens kvalitet om institutions- och högskoleledning, lärare och studenter ges frihet och ansvar!

### Särskilt yttrande av Caj-Gunnar Lindström

Högskolornas möjligheter att utveckla och erbjuda olika utbildningsprogram och specialkurser utökas genom den nya studieordningen. Detta kan leda till en berikande variation i utbildningsutbudet men också till att visst utbildningsutbud kan ifrågasättas vad kvaliteten beträffar.

I flertalet av våra jämförelseländer har olika former för ackreditering införts för att garantera en hög kvalitet på utbildningen. De svenska utbildningarna kommer i framtiden att i ökad utsträckning jämföras med sådana ackrediterade utbildningar.

Med avsaknaden av centralt fastställda utbildningsplaner finns utöver de planerade måldokumenterna inga stipulerade kvalitetsnormer för de olika utbildningarna. En kvalitetsgaranti behövs av olika skäl. Denna garanti är i främsta hand väsentlig för de studerande.

Ett minimikrav för svenskt vidkommande vore att en checklista fastslås enligt vilken högskolans förutsättningar att erbjuda olika utbildningar prövas. Enligt min uppfattning borde högskoleutredningen ha tagit ställning för en checklista eller alternativt lagt ett förslag enligt vilken någon myndighet skulle ges i uppdrag att upprätta en för högskolan gemensam checklista att följa vid inrättandet av ny utbildning.

Jag ansluter mig till Håkan Westlings och Astrid Stedjes reservation.

# Kommittédirektiv



Dir. 1989:7

## Utredning om vissa undervisningsfrågor i högskolan

Kommittédirektiv 1989:7

Beslut vid regeringssammanträde 1989-02-16.

Chefen för utbildningsdepartementet, statsrådet Göransson, anför.

### Mitt förslag

Jag föreslår att en kommitté tillkallas för att utreda vissa undervisningsfrågor i högskolan. Kommittén skall analysera nuvarande förhållanden inom grundutbildningen i den svenska högskolan mot en internationell bakgrund och lämna förslag till åtgärder som syftar till att bättre utnyttja resurserna för högre utbildning.

### *Högskoleundervisningen har utretts tidigare*

I slutet av 1960-talet verkade den av det dåvarande universitetskanslersämbetet (UKÄ) tillkallade universitetspedagogiska utredningen (UPU). Utredningen hade till uppdrag att allmänt ompröva den akademiska undervisningens och examinationens organisation och metodik. Den avlämnade sitt slutbetänkande Den akademiska undervisningen (UKÄ:s skriftserie 10) år 1970.

Syftet med denna översyn var att föreslå åtgärder, som kunde leda till ett bättre utnyttjande av insatta undervisningsinsatser. Det fanns vissa speciella områden, vilkas problem skulle penetreras av UPU. Bland dessa fanns frågor om handledning, rådgivning, examination och undervisningens hjälpmedel samt om organisationen av universitetspedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. UPU svarade dessutom för försöksverksamhet med pedagogisk utbildning av akademiska lärare.

Utredningsarbetet ledde till en kraftfull upprustning av de tekniska läromedlen i högskolan. Bland andra resultat märks de fortfarande existerande enheterna för pedagogiskt utvecklingsarbete

vid universiteten, organisationen för studievägledning inom högskolan och delar av universitets- och högskoleämbetets (UHÄ) personalutbildnings- och forskningsprogram.

Med 1977 års högskolereform genomfördes betydande institutionella och studieorganisationsförändringar inom den svenska högskolan. Genom denna reform skapades bl.a. ett sammanhållet eftergymnasialt utbildningssystem. 1985 års lärartjänstreform utgör också en viktig förutsättning för en förändring av arbetet inom högskolan. Den kan sägas vara en anpassning av högskolans tjänsteorganisation till högskolereformen. Samtliga olika arbetsuppgifter inom högskolan kan nu ingå i en lärares tjänstgöring.

### *Högskoleutbildningen har fortfarande brister*

Tjugo år efter den universitetspedagogiska utredningen är det svårt att säga om det faktiskt givna lärarstödet till de studerande har förbättrats.

Hur kvaliteten utvecklas beror enligt min mening inte bara på om antalet undervisningstimmar växer, om utrustningen blir bättre och om möjligheterna till personalutveckling i formellt hänseende ökar. Lika viktigt för att inte säga viktigare, är hur arbetsuppgifterna fördelas - mellan olika typer av undervisning, över tiden och mellan olika lärare. Hur bra lärarstödet blir i praktiken beror inte bara på sådant som åstadkoms genom yttre hjälpmedel och särskilda kurser. Avgörande är hur arbetet som helhet är organiserat och vilken anda som råder - lärarna emellan och i förhållande till de studerande.

Mot bakgrund av reformarbetet och de förslag regeringen lagt fram i prop. 1988/89:65 om formerna för högskolepolitiken samt den pågående debatten om högskoleutbildningens kvalitet finner jag de motiverat, att regeringen nu beslutar om en samlad genomgång.

Kritiken mot den grundläggande högskoleutbildningen tar upp flera av de områden som behandlades av UPU, men den har också andra komponenter. Några är kvalitativa: Studenterna får inte rätt stöd i sitt arbete. Lärarna anpassar inte alltid formerna för undervisning till de krav som stoffet ställer. Ibland är studiernas uppläggning sådan att den inte stimulerar till egna initiativ från de studerandes sida.

Kritiken mot, och bristerna i, grundutbildningen gäller även kvantitativa komponenter, framför allt vad avser lärarstödet. Olika typer av studier skall självfallet från pedagogisk synpunkt organiseras på olika sätt, men det finns också historiska orsaker till skillnaderna i lärarstöd. Högskolan som den ser ut i dag är resultatet av en administrativ sammanfogning av tre olika undervisningstraditioner - lärarseminariernas, fackhögskolornas och universitetens arbetssätt.

Skillnaderna i det stöd som ges de studerande inom olika delar av högskolan ter sig inte alltigenom motiverade. Man möter såväl den uppfattningen att lärarstödet är alltför ringa som att det - inom vissa delar av högskolan är alltför omfattande. Det senare sägs leda till att studierna inte bedrivs på ett sätt, som är att betrakta som högskolemässigt.

### Uppdraget

Till skillnad från studier på gymnasienivå bör studier på högskolenivå ha karaktären av lärarledda självstudier. Frågan är om det lärarstöd, som ges inom skilda former av högre utbildning, är rätt avvägt och bra utformat. Såväl undervisningens karaktär som dess omfattning bör kunna sättas i fråga. Det är inte självklart, att den historiskt givna uppläggningsen inom skilda utbildningsområden svarar mot vad de studerande önskar och behöver.

Uppdraget sönderfaller vid närmare betraktande i tre huvuddelar.

För det första gäller det att beskriva praxis. Uppgiften är därvid att teckna en så principiellt intresseväckande bild som möjligt av hur lärarstödet till de studerande faktiskt ges inom högskoleutbildningar av olika slag - i Sverige och internationellt. Av särskilt intresse är avvägningen mellan föreläsningar, seminarier, gruppvningar, laborationer, praktik, individuell handledning, studievägledning samt formerna för examination.

För det andra består uppdraget i att klargöra innebörden och hållbarheten hos den kritik, som riktas mot ifrågavarande praxis. Tyngdpunkten bör ligga vid debatten i Sverige. Men det är självfallet också angeläget, att kommittén söker bilda sig en uppfattning om hur motsvarande frågor diskuteras internationellt.

För det tredje och slutligen är det kommittén uppgift att lämna förslag. Dessa skall syfta till att bättre utnyttja tillgängliga resurser för högre utbildning i Sverige under 1990-talet och tiden därbortom. Med tanke på de skilda beslutsnivåerna inom högskolan är det angeläget att förslagen presenteras så att kommittén klart skiljer på vad som bör beslutas av regeringen och riksdagen å ena sidan och på vad olika nivåer inom högskolan å den andra har till uppgift att besluta.

Följande utgångspunkter bör gälla:

Regeringen och riksdagen skall fördela resurser i stort och formulera målen för den grundläggande högskoleutbildningen.

Högskolan lokalt skall ange hur lärarstödet åt de studerande bör ges med hänsyn till den önskade och förväntade utvecklingen inom berörda yrkes- och vetenskapsområden. Kommittén bör i sina förslag till åtgärder på denna nivå lägga särskilt vikt vid frågan om hur lokala pedagogiska program bör vara utformade. Jag förutsätter därvid att uppgiften för sådana program skall vara att

stimulera till fortlöpande metodutveckling, när det gäller bästa möjliga insats av lärarstödet. Inom ramen härför bör också övervägas ansvar, former och organisation för en eventuell pedagogisk utbildning av högskolelärare.

UHÄ:s uppgift är att stödja det lokala pedagogiska arbetet. Detta sker genom tillsyn, utvärdering och uppföljning samt utvecklingsarbete. Kommittén bör när det gäller UHÄ:s roll särskilt lägga vikt vid hur denna uppgift skall kunna bidra till att skapa en jämn och stigande kvalitet inom hela högskolan.

Formerna för högskolepolitiken är givna. Vad det nu gäller är att fylla dem med innehåll. Uppmärksamheten riktas mot institutionerna.

Ett rimligt sätt att betrakta en arbetsenhet inom högskolan är att urskilja två huvuduppgifter. Den ena är forskning och forskarutbildning. Den andra är grundläggande utbildning på linjer och inom ramen för fristående kurser. Därtill kommer en varierande mängd av forskning inom ramen för tidsbegränsade kontrakt med forskningsråd och sektorsorgan samt uppdragsforskning och uppdragsutbildning av olika slag.

Mångfalden av åligganden och åtaganden representerar en stående utmaning för dem som leder och verkar inom en arbetsenhet. De måste fortlöpande kunna bedöma vilka ytterligare åtaganden, som arbetsenheten kan och bör åta sig samt med vilken personal redan gjorda åtaganden skall bestridas. Ytterligare åtaganden får inte leda till att vad man redan förpliktat sig att åstadkomma blir sämre tillgodosett. Kvaliteten som helhet bör tvärtom stiga. Allt vad en institution ytterligare åtar sig skall ha detta som följd.

Målet är den goda institutionen. Kommittén bör noga överväga vad det är som gör, att den grundläggande utbildningens anseende och faktiska kvalitet kan fås att stiga. Enligt min mening sker detta i den mån samtliga åligganden och åtaganden på ett självklart sätt blir till en angelägenhet för alla, som är verksamma inom en arbetsenhet. Vilka är betingelserna för att detta skall äga rum?

### *Avgränsning i uppdraget*

Kommitténs uppdrag omfattar inte frågor om utbildningens innehåll eller frågor om behörighet och urval till högskoleutbildning. Inte heller omfattar uppdraget forskarutbildningen. Kommittén skall också utgå från högskolans nuvarande tjänste- och studieorganisation samt de i prop. 1988/89:65 angivna formerna för högskolepolitiken. Studiesociala frågor omfattas inte av uppdraget.

Kommittén bör arbeta öppet och okonventionellt t.ex. genom att initiera försöksverksamhet och publicera delresultat som kunskapsöversikter och liknande. Därigenom bör kommittén kunna stimulera den högskolepedagogiska debatten och utvecklingen av grundutbildningen redan innan de slutliga resultaten föreligger.

Kommittén skall samråda med berörda myndigheter, organisationer och statliga kommittéer.

För kommitténs arbete gäller kommittédirektiven (dir. 1984:5) till samtliga kommittéer och särskilda utredare angående inriktningen av utredningens förslag.

Kommittén skall redovisa sina förslag senast den 31 december 1991.

### **Hemställan**

Med hänvisning till vad jag nu har anfört hemställer jag att regeringen bemyndigar chefen för utbildningsdepartementet

att tillkalla en kommitté - omfattad av kommittéförordningen 1976:119 - med högst åtta ledamöter med uppdrag att se över den pedagogiska verksamheten inom högskolan,

att utse en av ledamöterna att vara ordförande,  
att besluta om sakkunniga, experter, sekreterare och annat biträde till kommittén.

Vidare hemställer jag att regeringen beslutar att kostnaderna skall belasta åttonde huvudtitelns anslag Utredningar m.m.

### **Beslut**

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hans hemställan.

(Utbildningsdepartementet)



Vetenskapliga och pedagogiska meriter skall i princip bedömas på samma sätt. I båda fallen krävs en dokumentation av meriterna och en bedömning med utgångspunkt i klart definierade kriterier.

Det följande är avsett som en vägledning både för sökande och för sakkunniga, tjänsteförslagsnämnder och andra organ som medverkar i tillsättningen av lärartjänster i högskolan. Avsnittet om dokumentation av pedagogiska meriter riktar sig främst till de sökande, medan avsnittet om värdering av pedagogisk skicklighet är avsett som underlag för de sakkunnigas bedömning.

Det är den sökandes ansvar att dokumentera sin kompetens på ett sätt som medger en saklig, kvalitativ bedömning. På motsvarande sätt förutsätts det att sakkunniga (och även tjänsteförslagsnämnder och andra förslagsställande organ) tydligt redogör för utgångspunkterna för och slutsatserna av sin bedömning med utgångspunkt i dessa riktlinjer.

## 1 Dokumentation av pedagogiska meriter

Den följande förteckningen över faktorer som kan ingå i begreppet pedagogisk skicklighet kan användas av de sökande som underlag för den redogörelse för vetenskaplig och pedagogisk verksamhet, som skall bifogas ansökan. I anslutning till varje punkt ges exempel på hur meriterna kan dokumenteras.

För de sakkunniga kan förteckningen vara ett hjälpmedel för kontroll, beskrivning och jämförelse av de sökandes meriter.

### 1.1 Undervisningsinsatser

I redovisningen bör framgå

- Omfattning, nivå; erfarenhet av olika undervisningsformer
- Ansvar: ledning, planering och utvärdering av egna kurser
- Erfarenhet av examination
- Tilldelade utmärkelser, pris, belöningar, stipendier och liknande.

Erfarenhet som forskarhandledare bör redovisas i detta sammanhang. I redovisningen bör anges vilka forskarstuderande som handledts, avhandlingsämnen och tidpunkt för disputation (motsv).

Undervisningserfarenhet och pedagogiska meriter i övrigt från andra skolformer än högskolan och andra områden än den offentliga utbildningssektorn (t ex från industrin) bör naturligtvis också redovisas.

Exempel på dokumentation: Intyg/tjänstgöringsomdöme från berörd institution (prefekt eller studierektor) och från andra arbetsplatser; resultat av kursvärderingar; kursplaner/kursbeskrivningar. Förekommande motiveringar för utmärkelser bör bifogas.

I redogörelsen för den vetenskapliga och pedagogiska verksamheten kan den sökande precisera vilka kurser/undervisningsmoment som han ansvarat för, gärna med en beskrivning av kursuppläggning, genomförande, examination och utfall, och en redovisning av kursvärderingar.

### 1.2 Pedagogisk utbildning

Denna kan omfatta

- Utbildning i högskolepedagogik (grundutbildning och fördjupad utbildning)
- Praktisk lärarutbildning för grundskolan eller gymnasieskolan
- Akademiska studier i pedagogik
- Kurser m m med pedagogiskt innehåll
- Eventuellt genomgången lärarprov.

*Exempel på dokumentation:* Kursintyg, betyg, utbildningsbevis samt rapporter etc som författats i samband med sådan utbildning.

### 1.3 Utvecklingsarbete och forskning om utbildning

- Kursutveckling
- Försöksverksamhet och utvecklingsprojekt i övrigt (förnyelse och utvärdering av undervisnings- och examinationsformer)
- Studier av utvärderings/utredningskaraktär (linjeutvärderingar, genomströmningsstudier, kartläggningar m m)
- Forskning om utbildning (frågeställning, metod och resultatredovisning).

*Exempel på dokumentation:* Projektplaner, rapporter; intyg och omdömen från referenspersoner. En utförligare beskrivning kan ges i sökandens egen redogörelse för sin verksamhet.

I detta sammanhang redovisas

- Utarbetande av läroböcker, kompendier, kursmaterial, övningsexempel, självstudiematerial (även film, video- och ljudproduktion, datorprogram, åskådnings- och träningsmaterial m m).

Tyngdpunkten bör läggas på material som är avsett som stöd för studenternas inläring. Det som dokumenteras under denna rubrik bedöms i första hand utifrån sitt pedagogiska värde.

*Exempel på dokumentation:* Materialet bifogas (eventuellt i ett representativt urval). En fullständig förteckning bör dock finnas med. Recensioner och liknande kan biläggas.

#### 1.5 *Erfarenhet av utbildningsplanering och utbildningsadministration*

Här bör redovisas

- Uppdrag som studierektor, studievägledare, kursansvarig eller liknande. Omfattning och arbetsuppgifter bör specificeras.
- Linjenämnds- och annat kommittéarbete (uppgifter, arbetets omfattning etc).

*Exempel på dokumentation:* Intyg, förordnanden; utredningar, rapporter, skrivelser etc.

#### 1.6 *Forskningsinformation*

Här redovisas populärvetenskaplig verksamhet (författarskap, TV- och radioframträdanden etc) samt arbete i övrigt med forskningsinformation (kurser, kontaktverksamhet m m). Varje projekt bör beskrivas översiktligt.

*Exempel på dokumentation:* Urval av böcker, artiklar m m. Intyg, omdömen, recensioner.

#### 1.7 *Övrigt*

Här kan t ex redovisas studieresor, konsultverksamhet, expertuppdrag i utredningar etc, internationella uppdrag m m som har anknytning till utbildningsfrågor.

Det följande är avsett som generella råd om vad som bör tillmätas vikt vid bedömning av pedagogisk skicklighet. De olika kriteriernas vikt kan variera med hänsyn till tjänstens karaktär, och tjänsteförslagsnämnden och de sakkunniga kan ha olika syn på vilken tyngd som bör läggas på olika faktorer. Under alla omständigheter bör det redovisas hur bedömningen har skett. Någon formaliserad viktning eller poängsättning kan det dock inte bli fråga om; värderingen måste, liksom bedömningen av den vetenskapliga skickligheten, baseras på bedömarnas personliga omdöme.

Värderingen av lärarskickligheten måste ske med en viss försiktighet, så att inte bedömningen blir alltför individcentrerad med fokusering på förmågan att framträda inför publik. Det är viktigt att teckna en helhetsbild av den pedagogiska skickligheten, och individens förutsättningar för utveckling i lärarrollen måste också beaktas. Så kan t ex en sökandes engagemang i och intresse för undervisningens olika komponenter vara väl så avgörande för studenternas inläring som vederbörandes iakttagbara förmåga att "bete sig pedagogiskt" inför en studentgrupp.

### 2.1 Kvalitet

Liksom i fråga om vetenskapliga meriter är det främst kvaliteten som skall bedömas vid granskningen av de pedagogiska meriterna. Detta stämmer också överens med de allmänna riktlinjer för meritvärdering som numera gäller. Den främsta grunden för tillsättning av statliga tjänster är skickligheten - lämpligheten för arbetsuppgifterna i tjänsten, medan förtjänsten - dvs den tidigare tjänstgöringens längd - är en sekundär befordringsgrund.

Följande frågeställningar kan vara en utgångspunkt för kvalitetsbedömningen.

#### (a) Lärarskicklighet

Hur bedöms sökandens undervisningsinsatser (av kolleger, av institutionen, av studenterna)? Har han förmåga att samarbeta med sina studenter? Kan han väcka studenternas intresse och engagemang för ämnet? Är undervisningen upplagd på ett sätt som främjar och stöder studenternas självstudier? Är formerna för examinationen adekvata i förhållande till målen för undervisningen?

Står sökandens undervisningspraxis (planläggning, metoder, val och utformning av undervisningsmaterial, genomförande av undervisningen, examination) i rimlig överensstämmelse med pedagogisk/ämnesdidaktisk teori?

Högskoleutredningens förslag till definition av begreppet pedagogisk skicklighet (bilaga 2) är avsett att kunna utgöra en vägledning för denna bedömning.

SOU 1992: 1  
Bilaga 2

## (b) Resultat

Vilka resultat kan den sökande dokumentera av sin undervisning och sin pedagogiska verksamhet i övrigt?

Det är naturligtvis vanskligt att göra en kvalitativ bedömning av utbildningsresultaten, bl a eftersom de beror av många faktorer som läraren inte kan påverka. Men det bör vara möjligt att bedöma kvaliteten av de förändringar av undervisning, examination, studieplaner, läromedel m m, som sökanden haft (med)ansvar för.

## (c) Teoretisk reflexion, vetenskapligt förhållningssätt till undervisningen

Det är ett klart kvalitetskriterium att den sökande visar sig kunna reflektera över sin egen roll som undervisare. Förhåller han eller hon sig undersökande, experimenterande och kritiskt värderande till undervisningsuppgiften, på det sätt man som forskare gör till ämnesinnehållet i undervisningen? Har han kontakt med relevant teori och forskning om inläring, undervisning och utbildning? Har han insikt i det egna ämnets vetenskaps- och kunskapsteori och dess didaktik? Kan han analysera och tolka sin egen verksamhet i relation till dessa teorier?

## 2.2 *Omfattning*

Även om antalet tjänsteår inte är någon primär befordringsgrund, är naturligtvis en viss tids undervisningserfarenhet en förutsättning för att lärarskickligheten skall kunna dokumenteras. En lång undervisningserfarenhet kan få ökad vikt om det framgår att undervisningens kvalitet har utvecklats under tiden.

## 2.3 *Bredd*

Bredden eller variationen i pedagogisk erfarenhet kan gälla t ex undervisning på olika nivåer eller för olika målgrupper, erfarenhet från olika högskolor (inte minst i utlandet), erfarenhet av olika undervisningsmetoder, utveckling av olika typer av undervisningsmaterial, erfarenhet av olika slag av pedagogisk verksamhet utöver undervisning.

Bredden i undervisningserfarenhet kan vara en väsentlig kom- SOU 1992: 1  
pletterande merit, även om den i regel bör ses - som sekundär i Bilaga 2  
förhållande till den kvalitativa värderingen.

## 1 Vad omfattar pedagogisk skicklighet?

Pedagogisk skicklighet i högskoleförordningens mening omfattar skicklighet i planering, genomförande och utvärdering av undervisning.

Till *planering* hör att formulera utbildningsmål, välja undervisningsstoff och metoder, välja eller själv utarbeta studie- och undervisningsmaterial och utforma program och tidsplan för undervisningen.

Den pedagogiska skickligheten visas naturligtvis också i *genomförandet* av undervisningen – dvs hur läraren uppträder gentemot studenterna, hur väl han förmår förmedla kunskaper, färdigheter och attityder och hur han lyckas stimulera studenternas egen aktivitet.

Med *utvärdering* avses i detta sammanhang både bedömning av individernas studieresultat (examination) och utvärdering av utbildningsprocessen och de ramfaktorer som påverkar den – studenternas förutsättningar, studiearbetet, kursplaner, undervisningsmetoder, undervisningsmaterial m m.

Också lärarens *förhållningssätt* till undervisningen och studenterna är en faktor att beakta: lyhördheten för studenternas behov, och intresset för och förmågan att – utveckla och förnya undervisningen.

Pedagogisk skicklighet kan liksom vetenskaplig skicklighet inte definieras som enbart en teknisk färdighet. Det är också meriterande att kunna motivera sin undervisningspraxis och reflektera över den i belysning av relevant pedagogisk teori och systematiserad erfarenhet.

## 2 Kriterier på pedagogisk skicklighet

Det kan vara ändamålsenligt att söka dela upp samlingsbegreppet pedagogisk skicklighet i några olika komponenter. Högskoleutredningen har – med utgångspunkt i en expertrapport utarbetad av Curt Karlsson vid universitetet i Linköping – för sin del stannat för följande sex kriterier på pedagogisk skicklighet:

- breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet
- förmåga att strukturera och organisera kunskapsmassan i kurser och i den egna undervisningen

- förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet
- förmåga att aktivera studenterna till egen inläring
- förmåga till kommunikation med studenterna
- förmåga till helhetssyn och förnyelse.

I det följande behandlas dessa komponenter i den angivna ordningen. Ordningsföljden är inte helt tillfällig: de senare komponenterna måste åtminstone delvis anses förutsätta de föregående.

Framställningen i det följande bygger i huvudsak på Curt Karlssons rapport.

- *Breda, gedigna och aktuella kunskaper i det egna undervisningsämnet*

Att ämneskunskaperna hänförs till den pedagogiska skickligheten kan synas överraskande. Men detta måste ses mot bakgrund av den utformning som befodringsgrunderna för lärare har i högskoleförordningen. Där ställs vetenskaplig skicklighet och pedagogisk skicklighet mot varandra på ett sätt som i praktiken tenderar att ge ämneskunskaperna ett mycket begränsat meritvärde, om de inte skall hänföras till den pedagogiska skickligheten. Begreppet vetenskaplig skicklighet har nämligen av hävd fått en innebörd som när det gäller den egna forskningen premierar vetenskapligt djup och originalitet på bekostnad av bredd och överblick och som inte gynnar sådan forskning som till största delen består i att knyta samman andra forskares arbete. Den skicklige forskaren kan därför ofta beskrivas som en person som vet mycket om en begränsad del av den egna disciplinen men ibland ganska litet om andra delar av ämnet.

I den grundläggande utbildningen skall däremot läraren ofta meddela undervisning över större områden, ibland kanske över hela disciplinen. Breda, gedigna och aktuella kunskaper i ämnet framstår då som en utomordentlig tillgång hos läraren - ja kanske till och med, särskilt vid en mindre institution, som en mer ändamålsenlig tillgång än den specialiserade forskarens djupa kunskaper inom ett begränsat fält.

Visserligen är idealet av en akademisk lärare den undervisande forskaren, eller den forskande undervisaren, den som i en och samma person förenar lärarrollen och forskarrollen. Men med hänsyn till den obalans som råder i det svenska högskolesystemet i dag är det viktigt att den beläste och i sitt ämne mycket väl bevandrade läraren värderas tillräckligt högt.

Det skulle kunna diskuteras om den ovan beskrivna breda ämneskunskapen - som närmast motsvarar vad som i engelskspråkiga länder kallas "scholarship" - borde utgöra en tredje befodringsgrund vid sidan av vetenskaplig och pedagogisk skicklighet. Men det måste anses föreligga ett så starkt samband mellan en lärarens ämneskunskaper och hans förmåga att stödja studenternas

kunskapssökande och inläring att båda dessa variabler bör hänförs till den pedagogiska skickligheten.

För att undvika missförstånd bör det understrykas att den djupgående vetenskapliga meriteringen givetvis har en stor betydelse för en akademisk lärare också i hans roll som undervisare. Men erfarenheten torde visa att det knappast föreligger någon risk för att de vetenskapliga meriterna blir obeaktade.

- *Förmåga att strukturera och organisera en kunskapsmassa*

Förmågan att strukturera och organisera en kunskapsmassa så att den blir till en väl utformad kurs, eller leder till ett väl disponerat undervisningspass, får sägas tillhöra den klassiska pedagogiska skickligheten. Hit hör även förmågan att sätta in olika problem i ett större sammanhang och att ge logisk struktur åt svar på frågor från auditoriet m m. Denna komponent kan förutsättas vara väl känd och torde därför inte kräva ytterligare diskussion.

- *Förmåga att förmedla engagemang och intresse för ämnet*

Förmågan att förmedla engagemang och intresse för ämnet till studenterna kan betraktas som grundelementet i den pedagogiska skickligheten. Studenter som blir djupt intresserade av ämnet klarar mycket av inläringen på egen hand och blir mindre beroende av lärarens handledning. Engagemanget och intresset hos läraren torde i sin tur ofta ha ett samband med hög vetenskaplig eller ämneestetisk skicklighet – men även en vetenskapligt mindre kvalificerad lärare kan självfallet visa denna förmåga.

- *Förmåga att aktivera studenterna till egen inläring*

Förmågan att aktivera studenterna till egen inläring är en central egenskap hos en god lärare. Utgångspunkten är den grundläggande tesen att det är studenten själv som måste ansvara för sin egen inläring, och att läraren endast kan fungera som ett stöd, en katalysator. Den pedagogiska förmågan handlar här inte om att lösa allehanda problem medan studenterna passivt ser och lyssnar på läraren, utan går i stället ut på att problematisera stoffet, ibland också det till synes självklara, så att frågeställningarna snarare än de tillrättalagda lösningarna hamnar i fokus. Denna pedagogiska förmåga kan också visa sig i formulering av arbetsuppgifter som studenterna självständigt skall lösa med tillgång till handledning. Detsamma gäller naturligtvis i fråga om konstruktion av prov och examensuppgifter, vilka erfarenhetsmässigt är i hög grad styrande för både omfattning och inriktning av studen-

ternas arbete. Genom ett problematiserande arbetssätt stimulerar läraren också den kritiska skolning och den vetenskapsorientering som är ett av högskolans särskilda utbildningsmål och som bl a syftar till att ifrågasätta och visa på alternativ snarare än att enbart förmedla etablerade fakta till studenterna.

- *Förmåga till kommunikation*

Förmågan till kommunikation med studenter är kanske den mest mångfasetterade av de komponenter i den pedagogiska skickligheten som vi här lyfter fram. En lärare som kommunicerar väl med sina studenter är givetvis kapabel att genomföra en traditionell föreläsning eller lektion på ett sådant sätt att han (eller hon) fångar och behåller studenternas intresse (vilket inte nödvändigtvis förutsätter skådespelartalang), får förståelse för de budskap som han vill förmedla, stimulerar till frågor eller andra signaler från studenterna, är öppen för och förstår dessa signaler och kan besvara dem. När pedagogiska forskare studerat vilka egenskaper studenter uppskattar hos lärarna har i regel klarhet i kommunikationen hört till egenskaper som värderats högst.

Förmågan till kommunikation kan alltså beskrivas som en vilja och förmåga att öppna och underhålla en dialog med studenterna. Om dessa visar sig har svårigheter att förstå en teori eller en metod är den kommunikativt skicklige läraren tillräckligt lyhörd för att uppfatta vari svårigheterna består och kan sedan erbjuda en annan bild, en annan struktur, en annan utsiktspunkt, varigenom studenternas svårigheter kan avhjälpas eller åtminstone reduceras. I samband med undervisning i mindre grupper, handledning av enskilda studenter eller studievägledning kan kommunikationsförmågan också sägas innehålla ett element av empati eller inkännande, en förmåga att visa förståelse för studentens situation även utanför den strikta elevrollen.

Ett annan form av kommunikation med studenterna är att utarbeta läromedel, en klassisk komponent i den pedagogiska skickligheten. Även om kommunikationen inte är ömsesidig, är det ändå rimligt att se framställning av goda läromedel som ett utflöde av den kommunikativa förmågan genom att detta visar en förmåga att skapa intresse hos användaren och att ge riktiga beskrivningar av t ex en teori, en modell eller ett förlopp, som användaren kan uppfatta. Förhållandet att kommunikationen från användaren är bruten kan av den skicklige författaren kompenseras på så sätt att han ger användaren flera olika bilder av samma företeelse, bilder som härrör från alternativa utsiktspunkter och som erfarenhetsmässigt ger stöd till olika användare.

Denna komponent i begreppet pedagogisk skicklighet består av två delar som kan uppfattas som relativt olikartade. Att de här hålls samman beror närmast på att förnyelseförmågan kan uppfattas som något som utgår från en förmåga till helhetssyn.

Förmågan till helhetssyn kan ta sig flera uttryck. Den kan vara orienterad mot det egna ämnet och innebära förståelse för hur ämnet hänger samman och hur skilda teorier och metoder bildar en helhet, som på ett meningsfullt sätt definierar ämnet i förhållande till andra discipliner. Den disciplinorienterade helhetssynen kan naturligtvis också avse en grupp av ämnen.

Ett annat slag av helhetssyn avser själva utbildningssituationen och samspelet mellan olika aktörer, olika undervisningsmetoder eller former för lärarstöd, läromedel, examination etc. Ännu en form av helhetssyn kan avse lärarens förmåga att sätta in ämnet och undervisningen i ett större sammanhang, inom fakulteten/universitetet eller i förhållande till omvärlden. Ju större förmåga till helhetssyn läraren har, desto fler perspektiv kan han anlägga och desto skickligare blir han i att växla mellan dessa perspektiv.

En sådan helhetssyn kan ses som en förutsättning för ett meningsfullt förnyelsearbete avseende utbildningens innehåll, organisation eller arbetsformer. Vilja och förmåga att engagera sig i förnyelse av utbildningen är ett mått på pedagogisk skicklighet, särskilt om detta arbete leder till ökad kvalitet och/eller effektivitet. Men redan modet att experimentera med utbildningen, att ta pedagogiska risker, att pröva nya vägar bör uppfattas som meriterande i en vetenskapsbaserad organisation, där sökandet efter ny kunskap aldrig får tillåtas att upphöra.



# Program för kompetensutveckling för lärare i högskolan

SOU 1992: 1  
Bilaga 4

## Struktur i stort

Utbildning	Omfattning	Tidpunkt
A a. Kommunikationskurs	2 veckor	Vanligen inom forskarutbildningen
A b. Inskolning	1 vecka	Direkt vid anställningen
A c. Pedagogisk grundutbildning	3 veckor	Under första tjänstgöringsåret
B. Successiv utbildning	2 veckor/år	Under de fem följande åren
C. Fortbildning	1 vecka /år	Hela den resterande tjänstgöringstiden

Nedan ges korta beskrivningar av profilen på de olika utbildningsinslagen. Beskrivning av innehållet skall ses som vägledande exempel, som bygger på erfarenhet av hittillsvarande verksamheter. Detta skall alltså inte betraktas som en kursplan.

### A a. Kommunikationskurs, 2 veckor

Kommunikationskursen har som mål att deltagarna skall kunna göra bra presentationer av forskningsresultat, att de skall bli medvetna om - kommunikationsproblem - och -möjligheter och att de skall bli nyfikna och positiva till fortsatt pedagogisk utbildning och utveckling.

Kursen skall ha sin tyngdpunkt i praktiska färdigheter inom området presentation och kommunikation.

Eftersom dessa färdigheter är basen såväl i pedagogisk - verksamhet som i sådana aktiviteter som syftar till att informera om forskning och utvecklingsarbete är, de väsentliga för var och en som genomgått en högre utbildning. Därför föreslås att kursen byggs in - i all forskarutbildning - helst som en obligatorisk kurs, men i varje fall som en valfri möjlighet.

*Exempel på innehåll:*

SOU 1992: 1  
*Bilaga 4*

- metodik för muntliga demonstrationer, presentationer, föreläsningar
- olika tekniska hjälpmedel vid presentationer - användning, relevans och teknik (AV- hjälpmedel, overhead, film, video, datorer m m)
- kommunikation mellan individer och grupper - övningar och teori
- att göra en slagkraftig poster
- att skriva och presentera ett paper vid en konferens (bör oftast vara träning på engelska eller något annat främmande språk)
- forskningsinformation i - massmedia - olika målgrupper, popularisering, villkor
- pedagogisk orientering - utmaningar man ställs inför som lärare
- eget praktiskt arbete - att producera något, att öva och tillämpa, att ge sin personliga bedömning och värdering.

*A b. Inskolning vid institutionen, 1 vecka*

Inskolning förutsätts ske så fort någon är anställd på minst 40 % av tjänst. Syftet är att varje nyanställd lärare, på ett mer systematiskt sätt än vad som nu sker på många håll, får en möjlighet att från perspektivet att vara lärare komma in i den undervisningskultur som råder på institutionen.

*Förslag till innehåll:*

- mål för institutionens verksamhet och speciellt grundutbildningen
- institutionens pedagogiska tradition och synsätt
- pedagogisk meritering - kriterier, praxis och dokumentation
- institutionens kursutbud och sambandet med den del lära- ren får ansvar för
- resurser och hjälpmedel inom och till institutionen och lä- raren
- institutionens principer för arbetsfördelning
- dubbel-auskultationer, dvs att gå och lyssna till några andra lärare, att lyssnad på, samt uppföljande diskussion och handledning
- utformning av eget självvärderingsinstrument
- genomförande av självvärdering.

Under första eller andra terminen av en persons anställning bör han/hon få möjlighet att följa en pedagogisk grundutbildning.

Den beräknas omfatta tre arbetsveckor - vilket inte betyder tre schemalagda veckor, utan i de tre veckorna inräknas eget arbete, varav antagligen en vecka vid institutionen.

Sannolikt får kursen bättre effekt om den sprids ut i tiden över några månader, t ex 1,5 veckors kurs - 0,5 vecka litteraturstudier - 0,5 vecka projektarbete - 0,5 vecka uppföljning; totalt 3 veckor.

Den som inte har genomgått kommunikationskursen om två veckor i forskarutbildningen bör - delta i en sådan före den pedagogiska grundkursen.

*Exempel på tänkbart innehåll:*

- övergripande mål för högskoleutbildning
- pedagogisk grundsyn
- studenterna - vilka är de, och hur tar man reda på mer om dem?
- lärarrollen - olika - roller i olika tider och olika ämnen och pedagogiska system
- undervisnings- och arbetsformer - syften, skillnader, fördelar, variationsmöjligheter
- fortsatt presentationsträning
- hjälpmedel - litteratur, bibliotek, datorer, utrustning, modeller etc
- beteendevetenskapliga grundbegrepp
- kursplanering - fällor, praktiskt arbete, kursbeskrivning
- inläring - inlärningsstilar, inläringsteorier
- glimtar från aktuell pedagogisk och didaktisk forskning
- litteratur - smakprov på böcker, artiklar etc - inom såväl mer allmän pedagogik och informationsspridning som speciellt inom det egna ämnesområdets didaktik
- examination - syfte, praxis, möjligheter och konsekvenser
- kursvärderingar - nytta, metoder, variation
- kursrapporter - dokumentation av en kurs inklusive utvärdering
- eget projekt i samråd med institutionens handledare - och kursledning
- att dokumentera sin egen pedagogiska skicklighet.

Kursernas innehåll måste utformas med stor hänsyn till utbildningsområde och deltagare och ha en praktisk-pedagogisk inriktning. Väsentligt är att man aktar sig för att försöka täcka in alla aspekter, med risk för en mycket ytlig behandling. Snarare bör kurserna planeras mycket omsorgsfullt så att varje deltagare kan dels få en viss orientering och dels någon form av fördjupning.

Hela tiden varvas egna erfarenheter - antingen tidigare eller sådana som arrangeras i kursen - med litteratur och korta, mer teoretiska arbetspass.

SOU 1992: 1  
Bilaga 4

### *B. Successiv utbildning, individuellt program, 10 veckor*

Efter den grundläggande utbildningen om 6 veckor bör följa ytterligare 10 veckor, som skall vara genomförda inom sex år från anställningens början. De kan spridas ut på 1-2 veckor per år, men kan också - och läggas samman till längre sammanhängande perioder.

Det är väsentligt att valet av verksamheter föregås av en noggrann diskussion och överenskommelse mellan den anställde och hans/hennes mentor, så att kurser, seminarier och eget utvecklingsarbete harmonierar med arbetsuppgifterna.

Delarna i den successiva utbildningen kan ha två ganska skilda uppläggningar:

a) *projekt* - dvs läraren medverkar i någon form av utvecklingsarbete för att analysera och lösa ett utbildningsproblem - eller ta sig an något nytt.

b) *specialkurser* - dvs kurser av olika slag.

Bådadera bör emellertid sikta på en förnyelse av - eller - ökad medvetenhet i den pedagogiska verksamheten, och inte enbart på ett förändrat innehåll i undervisningen eller utbildningen. Oftast bör dessa båda aspekter kombineras.

Utbudet av speciella kurser kan variera över åren och bör genom detta system kunna anpassas till - förändringar i omvärlden.

#### *Exempel på projekt:*

- deltagande i en arbetsvecka inom institutionen för översyn av institutionens pedagogiska verksamhet
- utvecklingsarbete kring utvärdering, alternativ examination, ny laboration, kursutveckling etc
- ämnesdidaktiskt projekt
- information om egen forskning i massmedia, på skolor m m
- studiebesök vid systerinstitution inom Sverige eller utomlands
- personlig återkoppling - hurudan är jag som lärare?

#### *Exempel på speciella kurser:*

Ämnesdidaktik

Problembaserad inläring

Handledningens metodik

Studievägledning

Examination

Grupparbetsmetodik  
Undervisnings- och inlärningsmiljö  
Datorstöd i undervisningen  
Utbildningsplanering  
Fördjupningskurs i inlärningsteori  
Utvärdering  
Processororienterad skrivundervisning  
Läromedelsproduktion  
Historiska perspektiv - ämnets historia, pedagogiska utvecklingslinjer, analys av egna ämnesområdet  
Pedagogiska frontområden  
Kreativ problemlösning  
Forskningsinformation  
Fördjupningskurs i kommunikation - konsten att lyssna  
Pedagogisk idékurs - ett smörgåsbord av stimulerande idéer  
Projektledning  
Utbildningens roll i samhället - historiskt, ideologiskt, futuristiskt  
Problemorienterad pedagogisk idékurs  
Att undervisa om informationsförsörjning, bibliotekskunskap  
Att vara mentor åt yngre kollegor.

*C. Fortbildning, rättighet till minst en vecka per år*

Under hela lärarens tjänstgöringstid bör var och en ha rätt till minst en veckas fortbildning per år. Läraren bör själv ta beslut om innehållet. Det kan omfatta språk, datoranvändning, vetenskapsteori, idéhistoria, aktuella - utbildningspolitiska frågor m m. Vad som är viktigt för en individ och en institution vid en viss tidpunkt kommer att förändras över tiden.



# Skrivelser till regeringen och myndigheter

SOU 1992: 1  
Bilaga 5

Utredningen har avgett följande skrivelser m m:

- 1989-12-07: till regeringen om ett nationellt råd för den grundläggande högskoleutbildningen (dnr 38/89)
- 1990-06-13: till regeringen om vårdhögskolornas situation (dnr 32/89)
- 1990-06-14: till UHÄ med överlämnande av framställningar rörande rehabiliteringslinjens omfattning m m (dnr 31/90, 37/90, 41/90)
- 1990-09-26: till regeringen om studie- och yrkesorienteringsfunktionen i gymnasieskolan (dnr 88/90)
- 1990-10-30: till UHÄ om utbildningen på SYO-linjen m m (dnr 40/89)
- 1990-12-13: till riksrevisionsverket med yttrande över RRV:s revisionsrapport om styrning och resursutnyttjande i högskolan (dnr 121/90)
- 1990-12-13: till regeringen om jämställdhetsperspektivet i högskoleutredningens arbete (dnr 25/90).

# Skiveler til reparation af myndigheder

Indlægget er offentliggjort i...

- 1. Indlægget af ...
- 2. Indlægget af ...
- 3. Indlægget af ...
- 4. Indlægget af ...
- 5. Indlægget af ...
- 6. Indlægget af ...
- 7. Indlægget af ...
- 8. Indlægget af ...
- 9. Indlægget af ...
- 10. Indlægget af ...

## *Utredningsarbetet, kontakter m m*

Följande summariska redogörelse för utredningens arbete syftar till att exemplifiera det som anförts i kapitel 2.

Kommittén har hittills haft 19 sammanträden (varav åtta tvådagars-sammanträden), vilka i allmänhet har förlagts till olika högskoleorter i landet och varit förenade med en "hearing" som medgett åsiktsutbyte med lärare och studenter.

Utredningen har varit representerad (av ledamöter eller av sekretariatet) vid 9 utländska och 14 svenska konferenser, seminarier eller motsvarande med högskoleutbildningsfrågor som huvudtema. Dessutom har ledamöter och representanter för sekretariatet vid sammanlagt 44 tillfällen varit engagerade i rektorsmöten, temadagar vid högskolor m m. Vi har härvid kunnat lämna information om det löpande utredningsarbetet och samtidigt fått värdefull information från högskolorna.

De medel utredningen disponerat för projekt och försöksverksamhet har använts till totalt 19 projekt eller delutredningar av olika slag. Resultaten av dessa har där det varit möjligt alltid behandlats så att de väckt uppmärksamhet inom - och utom - högskolan. Dessa projekt har gett upphov till ett trettio-tal rapporter (varav tre publicerats i serien Statens offentliga utredningar). Utredningens publikationer finns förtecknade i bilaga 7.

I budgetpropositionen 1990 tilldelades UHÄ ett särskilt anslag på 1 milj kr att användas för pedagogisk utbildning m m av lärare. Anslaget var avsett att användas under den tid som högskoleutredningen arbetar. Utnyttjandet av dessa medel har dock försenats genom UHÄ:s pågående omorganisation.

## *Utåtriktad information*

För att nå ut med information i hela högskolan har utredningen publicerat ett informationsblad - "Grundbultinen" - där nya rapporter m m har presenterats, och som distribuerats i stor upplaga till samtliga institutioner vid alla högskolor i landet. Sammanlagt har 8 nummer av detta blad utsänts. Ett par av numren har haft karaktären av sammanfattande lägesrapport från utredningsarbetet. Dessutom har rapporter som bedömts vara av allmänt intresse (främst de som publicerats som SOU) kostnadsfritt tillställts samtliga högskolor i stora upplagor.

Under hela utredningstiden har vi strävat efter att upprätthålla en öppen attityd till pressen. Utredningens ordförande, sekretariatet och ledamöterna har ofta blivit intervjuade av journalister från dagspress och tidskrifter, och utredningen har själv aktivt gått ut med pressinformation vid flera tillfällen.

En betydande del av sekretariatets arbetstid har ägnats åt att per telefon eller korrespondens få in uppslag från och diskutera utbildningsfrågor med lärare och studenter över landet.

På motsvarande sätt har vi sökt utnyttja datakommunikationens möjligheter för att sprida och ta emot information. Inom Sverige har utredningen öppnat en brevlåda i högskolornas datorkonferenssystem, där en del uppslag och synpunkter kommit in. Vi har också använt de internationella datanäten för att få information om förhållandena i andra länder, t ex i fråga om studenternas medverkan i utvärdering av undervisningen, metoder för bedömning av lärarskicklighet, modeller för resursfördelning m m.

Utredningen deltog med en utställningsmonter vid UHÅ-forum i Stockholm 23-24 november 1989. Här var flera av utredningens ledamöter tillgängliga för diskussion med studenter och lärare och många intressanta förslag kunde diskuteras.

Ännu ett initiativ av det mer okonventionella slaget var "Grundutbildningens Dag", som - i samarbete med UHÅ - anordnades vid praktiskt taget samtliga högskolor i landet 21 mars 1991. En sammanställning av aktiviteterna denna dag visar att initiativet i regel haft den avsedda effekten, nämligen att betydelsefulla frågor rörande de flesta tänkbara aspekter på grundutbildningen blev föremål för diskussion mellan lärare och studenter.

Utredningens arbete har också tilldragit sig intresse i utlandet. En översikt på engelska har därför getts ut. Detta har säkert bidragit till att utredningen fått en rad värdefulla kontakter, särskilt med det brittiska utbildningssystemet men också bl a i USA och Canada. OECD:s program för "Institutional Management in Higher Education" (IMHE) har önskat få en presentation av utredningens arbete vid sin nästa konferens i september 1992.

### *Arbetskonferenser*

Utredningen har vidare anordnat ett antal särskilda arbetskonferenser kring några speciella teman som varit aktuella i utredningsarbetet. Dessa har varit:

- Vetenskaplig grundkurs - 21 februari 1990 i Stockholm (med deltagande av samtliga högskolor som har eller planerar att genomföra någon form av vetenskaplig grundkurs samt företrädare för Utbildningsradion)
- Vetenskaplig grundkurs/introduktionskurser vid de nya högskolorna - 8 maj 1991 i Stockholm

- Utvärdering av grundutbildningen (tillsammans med UHÄ) - 15 maj 1991 i Stockholm
- Institutionens ledning - 7 februari 1991 i Stockholm
- Distansundervisning i högskolan (tillsammans med Högskolans grundutbildningsråd och SVERD) - 4-5 juni 1991 i Växjö.

SOU 1992: 1  
Bilaga 6

### *Delrapporter och förslag*

Under arbetets gång har utredningen identifierat några områden där det varit angeläget att snabbt söka åstadkomma förändringar, utan att avvakta remissbehandlingen av slutbetänkandet. På tre sådana områden har vi tagit konkreta initiativ till åtgärder:

- Behovet av ett forskningsrådsliknande nationellt organ för utveckling av grundutbildningen (skrivelse till regeringen 7 november 1989 om ett nationellt råd för den grundläggande högskoleutbildningen).
- De pedagogiska meriternas vikt vid tillsättning av lärartjänster (rapporten "Pedagogiska meriter i högskolan", SOU 1990:90).
- Vårdhögskolornas situation (rapport februari 1990 samt skrivelse till regeringen 13 juni 1990).

### *Temakonferenser*

Utredningen har avgränsat sju delområden i vilka ett betydande utredningsmaterial föreligger i sådan form att högskolorna själva redan nu kan ta ställning till behovet av eventuella åtgärder och även vidta de åtgärder som behövs. Vi har därför valt att behandla dessa delområden jämförelsevis kortfattat i detta betänkande.

I stället har utredningen tagit initiativ till att dessa ämnesområden blir föremål för temakonferenser under hösten 1991 och våren 1992. Konferenserna anordnas av respektive högskola i samverkan med utredningen, UHÄ och Högskolans grundutbildningsråd.

Dessa delområden är följande:

- Högskolebiblioteket som pedagogisk resurs (konferens 24 okt 1991; Lunds universitet)
- Datorstöd i undervisningen (konferens 2-3 febr 1992; Chalmers tekniska högskola)
- Vetenskaplig grundkurs (konferens 6-7 febr 1992; högskolan i Växjö)
- Problembaserad inlärning (konferens 11 febr 1992; Uppsala universitet)
- Examination (konferens 11 mars 1992: Linköpings universitet)

- Pedagogisk meritering och bedömning av lärarskicklighet (konferens 11 mars 1992; Stockholms universitet) SOU 1992: 1  
Bilaga 6
- Den goda institutionen (konferens 26 mars 1992; Sveriges lantbruksuniversitet)

# Rapporter från projekt som högskoleutredningen initierat eller bidragit till

SOU 1992: 1  
Bilaga 7

Christer Alvegård, Peter Graham, Berner Lindström: *Projekt DATABULTEN. Datorns användning som hjälpmedel inom högskoleundervisningen*. Högskoleutredningen, projektrapport 1991:2 (stencil).

Dan Andersson, Eva Falk Nilsson: *Högskolans lärare kommer till tals. Resultat från en enkätundersökning bland högskolans lärare våren 1991*. (UHÄ-rapport 1991:22.)

Klaes G Andersson, Magnus Bäckstrand: "*Se om din institution*" - *en meningsfull metod?* (Sinova AB 1991-01-14.)

Carl-Gustaf Andrén, Dagfinn Føllesdal, Olof Nelsson: *Utvärdering av vetenskaplig grundkurs*. (Rapport till Lunds universitet, överlämnad till högskoleutredningen med skrivelse 1991-09-26.)

Ingmar Bööck, Melcher Ekströmer: *Första terminen. Studenter kommer till tals*. Rapport från ett projekt initierat av högskoleutredningen. Lund 1990. Sociologiska institutionen, Lunds universitet. (Högskoleutredningen, projektrapport 1990:2.)

*Den goda institutionen. Rapport och förslag från projektgruppen*. (Göteborgs universitet, december 1989.)

*Den goda institutionsledaren*. (Göteborgs universitet 1990.)

*En kreativ studiemiljö. Högskolebiblioteket som pedagogisk resurs*. Förslag och synpunkter från högskoleutredningens arbetsgrupp för högskolans biblioteksfunktioner. Stockholm 1991. (SOU 1991:72.)

Yigael Finkel, Kerstin Graffman, Dick Mårtenson, Geir Gunnlaugsson: *Extern examination i pediatrik*. Tre försök vid institutionen för pediatrik KS/S:t Görän. Stockholm 1991. (Karolinska institutet, Institutionen för medicinsk undervisning, rapport nr 55.)

Tor Ragnar Gerholm, Magnus Håkansson, Bengt Görän Pettersson: *Utveckling och utvärdering av grundutbildningen i fysik*. Stockholm 1991. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Stockholms universitet. (PU-rapport 1991:4.)

Lars Haikola: *Redovisning av projekt co-examination*. (Rapport till högskoleutredningen 1991-06-18.)

SOU 1992: 1  
Bilaga 7

Seija Hiltunen: *Kan man ändra studievvanor? Utvärdering av ett inlärningsprogram för effektivare studie- och arbetsvanor*. Stockholm 1990. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Stockholms universitet. (PU-rapport 1990:5.)

Lennart Hågeryd: *Försöksverksamhet med inslag av problembaserad inläring (PBI) i maskinteknikutbildningen, LiTH*. Linköping 1991. (LiTH-IKP-I-160.)

Olle Högberg, Jesper Fellenius: *Anställdas och studenters arbete med att integrera kursutvärderingar på Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet under perioden vt 1988 t o m vt 1991. Aktörerna berättar och kommenterar*. Framtagen av studenter och lärare vid Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet 1991-11-01. (Rapport till högskoleutredningen, stencil.)

Curt Karlsson: *Bedömning av lärares pedagogiska skicklighet. Förslag* 1991-03-31. (Rapport till högskoleutredningen, stencil.)

Diana Laurillard, Berner Lindström, Ference Marton, Torgny Ottosson: *Computer simulation as a tool for developing intuitive and conceptual understanding*. (Department of Education and Educational Research, Göteborg, Report no 1991:03.)

Åsa Lindberg-Sand, Berit Askling: *Examination som kvalitetskontroll i högskolan*. Rapport utarbetad på uppdrag av högskoleutredningen. Stockholm 1991. (SOU 1991:44.)

Nils Mattsson: *Utveckling av problemorienterad och laborativ undervisning inom juristutbildningen. Rapport angående FoU-uppdrag i anslutning till högskoleutredningen*. (Rapport till högskoleutredningen 1991-05-13.)

Dick Mårtenson: *Problembaserad inläring - en kunskapsöversikt*. Material framtaget på uppdrag av högskoleutredningen. Stockholm 1991. (Karolinska institutet, Institutionen för medicinsk undervisning, rapport nr 56.)

*Pedagogiska meriter i högskolan. Förslag till riktlinjer och rekommendationer*. Stockholm 1990. (SOU 1990:90.)

Inger Raa, Gun Carlsson: *Korsvis utvärdering av examinationen i ämnet metodik vid handels- och kontorslärarlinjen*. Göteborgs

universitet, Institutionen för yrkespedagogik, rapport 2 (1991-10-15).

SOU 1992: 1  
Bilaga 7

*Rapport från Grundutbildningens Dag - en annorlunda dag i högskolan.* (Högskoleutredningen, projektrapport 1991:1, augusti 1991.)

Peter Scott: *Higher education in Sweden - a look from the outside.* Stockholm 1991. (UHÄ - Högskoleutredningen.)

Astrid Stedje: *Projektet NYFAS - Nya former för akademisk språkundervisning. Försök med immersionsvecka.* (Rapport till högskoleutredningen 1991-02-05.)

*Studentomnibus 1990 - Svenska studenter om lärarnas egenskaper och vissa studievanor.* (Montema Resarch AB, rapport till högskoleutredningen 1991-01-15.)

Magnus Söderström: *Ledning och ledarskap inom högskolan - några perspektiv och möjligheter.* Under tryckning. (Preliminär version: IPF-rapport 17, december 1990.)

Åke Uhlin: *Grundbulten och den goda institutionen. Om metafo-  
rers makt, om tankestrukturer samt om strategier för att öka den  
grundläggande högskoleutbildningens anseende och kvalitet - nå-  
gra reflektioner i anslutning till Högskoleutredningens arbete.* (Sino-  
va AB, januari 1991.)

*Undervisning i högskolan. Undervisningstäthet, undervisningsfor-  
mer m m - redovisning av en enkätundersökning.* (Högskoleutred-  
ningen, projektrapport 1991:3.)

*Vårdhögskolornas situation. Rapport från en arbetsgrupp inom  
högskoleutredningen.* Lund 1990. (Högskoleutredningen, projekt-  
rapport 1990:1.)

Carl Åsemar: *Sammanfattande erfarenheter av ett försök med lo-  
kal utvärdering och utveckling på institutionsnivå vid Umeå univer-  
sitet.* (Rapport till högskoleutredningen 1991-10-25.)



K.-G. Ahlström (1968): *Universitetspedagogik*. Samlingsvolym utarbetad inom ramen för universitetspedagogiska utredningen (UPU:s) verksamhet. Redaktör: Docent Karl-Georg Ahlström. Stockholm 1968 (Universitetskanslersämbetet).

M. Aldskogius, B. Appelberg, B. Olausson (1991): *Behov av förändring av de medellånga vårdutbildningarna - en probleminventering*. (UHÄ-rapport 1991:9.)

C. Alvegård, P. Graham, B. Lindström (1991): *Projekt DATA-BULTEN. Datorns användning som hjälpmedel inom högskoleundervisningen*. Högskoleutredningen, projektrapport 1991:2.

D. Andersson, E. Falk Nilsson (1991): *Högskolans lärare kommer till tals. Resultat från en enkätundersökning bland högskolans lärare våren 1991*. (UHÄ-rapport 1991:22.)

E. Andersson, T. Grysell (1991): *Den vetenskapliga baskursen vid Umeå universitet. En utvärdering baserad på intervjuer med studenter, linjeföreträdare och kursledning*. Umeå universitet, pedagogiska institutionen, april 1991.

K. G. Andersson, M. Bäckstrand (1991): "*Se om din institution - en meningsfull metod?*" (Sinova AB 1991-01-14.)

S.-G. Andersson, S. Jönsson, T. Mörnsjö, A. Rovio-Johansson (1991a): *Lägesrapport om "Observationskategorier vid bedömning av undervisningsskicklighet" - projektet "Pedagogiska meriter"*. Göteborgs universitet, Pedagogiska utvecklingsrådet (PUR) 1991-05-22 (A2 2188/90).

S.-G. Andersson, S. Jönsson, T. Mörnsjö, A. Rovio-Johansson (1991b): *Praktisk handledning för sökande av tjänst som högskolelektor och för sakkunniga vid tjänste tillsättningar*. Göteborgs universitet, Pedagogiska utvecklingsrådet 1991-11-15.

C. G. Andrén, D. Føllesdal, O. Nelsson (1991): *Utvärdering av vetenskaplig grundkurs*. (Rapport till Lunds universitet, överlämnad till högskoleutredningen med skrivelse 1991-09-26.)

- B. Askling, E. Ahlstrand, G. Colnerud: *En likvärdig lärarutbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskollärrarreformen*. Delrapport 2. (UHÄ-rapport 1991:8)
- B. Berg, B. Östergren (1977): *Utbildningsplanering för förnyelse: Innovationer och innovationsprocesser i högre utbildning*. Tredje delrapporten från UHÄ:s funktionsstudie om utbildningsplanering. Stockholm 1977. (UHÄ-rapport 1977:1.)
- L. Berkson (1990): *Critique of problem-based learning: a review of the literature*. Chicago 1990. (University of Illinois, Graduate College: thesis.)
- M. Bessman, D. Mårtenson [red] (1991): *Kursvärdering för ökad kvalitet. Vägledning och exempelsamling*. Stockholm 1991. (UHÄ-FoU Skriftserie 1991:1.)
- S. Björklund (1989): *Att bygga på vetenskaplig grund*. (I: Universitet och samhälle. Festskrift tillägnad Martin H:son Holmdahl. Uppsala 1989.)
- S. Björklund (1991): *Forskningsanknytning genom disputation*. Uppsala 1991. (Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala.112.)
- I. Bull (1990): *Appraisal in universities. A progress report on the introduction of appraisal into universities of the United Kingdom*. Committee of Vice-Chancellors and Principals, Universities' Staff Development and Training Unit, 1990.
- I. Böök, M. Ekströmer (1990): *Första terminen. Studenter kommer till tals*. Rapport från ett projekt initierat av högskoleutredningen. Lund 1990. Sociologiska institutionen, Lunds universitet. (Högskoleutredningen, projektrapport 1990:2.)
- W. E. Cashin (1988): *Student ratings of teaching. A summary of the research*. Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, September 1988. (IDEA Papers No 20.)
- K. K. Clark, R. B. Pritchard (1991): *Evaluating and improving teacher effectiveness using the productivity measurement and enhancement system (ProMES)*. Paper presented at the Annual Forum for the Association for Institutional Research, May 1991. Texas A&M University, College Station, Texas 1991.
- CVCP (1986): *Academic standards in universities. Universities' methods and procedures for maintaining and monitoring academic standards in the content of their courses and in the quality of their*

teaching. Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP), July 1986. SOU 1992: 1  
Bilaga 8

CVCP (1987): *Career development and staff appraisal procedures for academic and academic-related staff. Checklist for staff appraisal schemes.* Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP), December 1987.

CVCP (1989): *Academic standards in universities. A paper on external examining in universities at first degree and taught master's level.* Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP), July 1989.

L. O. Dahlgren, R. Säljö (1985): *Didaktiken i högskolan - exempel från biologi, historia och omvårdnad.* Stockholm 1985. (UHÄ-FoU skriftserie 1985:5.)

U. Dahllöf (1967): *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp.* Stockholm: Almqvist & Wiksell 1967. (Göteborg Studies in Educational Sciences 2.)

U. Dahllöf, J. Harris, M. Shattock, A. Staropoli, R. in't Veld (1990): *Report of the IMHE study group on evaluation in higher education.* Paris 1990. (OECD, Programme on Institutional Management in Higher Education.)

U. Dahllöf (1990a): *Practice and evidence in the evaluation of teaching.* (I: Dahllöf m fl: Report of the IMHE study group on evaluation in higher education, 1990.)

U. Dahllöf (1990b): *Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach.* (I: Dahllöf m fl: Report of the IMHE study group on evaluation in higher education, 1990.)

U. Dahllöf m fl (1991): *Dimensions of evaluation in higher education.* London: Jessica Kingsley 1991.

De Faglige Landsudvalg (1989): *Kvalitetsudvikling af de videregående uddannelser.* København, august 1989.

J. G. Donald, A. Saroyan (1991): *Assessing the quality of teaching in Canadian universities.* Ottawa 1991. (Commission of inquiry on Canadian higher education, Research report 3.)

H. Egidius (1991): *Problembaserad inlärning - en introduktion.* Lund: Studentlitteratur 1991.

N. Entwistle (1986): *Olika perspektiv på inläring*. (I: Marton m fl: Hur vi lär, 1986.)

SOU 1992: 1

Bilaga 8

Y. Finkel, K. Graffman, D. Mårtenson, G. Gunnlaugsson (1991): *Extern examination i pediatrik*. Tre försök vid institutionen för pediatrik KS/S:t Göran. Stockholm 1991. (Karolinska institutet, Institutionen för medicinsk undervisning, rapport nr 55.)

S. Franke-Wikberg (1989a): *Att bedöma undervisningskvalitet på institutionsnivå*. UHÄ-FoU arbetsrapport 1989:5.

S. Franke-Wikberg (1990): *En strategi för utvärdering och lokal utveckling av utbildningskvalitet*. Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, Umeå universitet, nr 81 1990.

S. Franke-Wikberg (1989b): *Högre utbildning och utvärdering. Inblickar i amerikansk debatt och insikter för svensk utveckling*. (I: T Nybom [red]: Universitet och samhälle. Om forskningspolitik och vetenskapens samhällseliga roll. Stockholm 1989.)

S. French, D. Laurillard, G. Makinson, R. McDonough (1991): *Report on the Computers in Teaching Initiative*. Prepared for the Information Systems Committee of the Universities Funding Council. June 1991.

C. Friedman, R. Bliet, D. Greer, S. Mennin, G. Norman, C. Sheps, D. Swanson, C. Woodward (1990): *Charting the winds of change. Evaluating innovative medical curricula*. (Academic Medicine, 65 (1990), 1:814.)

T. R. Gerholm, M. Håkansson, B. G. Pettersson (1991): *Utveckling och utvärdering av grundutbildningen i fysik*. Stockholm 1991. (Stockholms universitet, pedagogiskt utvecklingsarbete, Pu-rapport 1991:4.)

J.-E. Gustafsson, F. Marton (1986): *Pedagogikens gränser och möjligheter. En bok tillägnad Kjell Härnqvist på hans 65-årsdag*. Lund: Studentlitteratur 1986.

Göteborgs universitet (1989): *Den goda institutionen. rapport och förslag från projektgruppen*. (Göteborgs universitet, december 1989.)

Göteborgs universitet (1990): *Den goda institutionsledaren*. (Göteborgs universitet 1990.)

L. Haikola (1991): *Redovisning av projekt co-examination*. (Rapport till högskoleutredningen 1991-06-18.)

- S. Hiltunen (1991): *Kan man ändra studievänor? Utvärdering av ett inlärningsprogram för effektivare studie- och arbetsvanor.* Stockholm 1990. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Stockholms universitet. (PU-rapport 1990:5.)
- G. Handal m fl (1990): *Studiekvalitet.* Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990. Oslo 1990.
- G. Handal, P. Lauvås (1982): *En strategi för handledning - på egna villkor.* Översättning Sven-Åke Lennung. Lund: Studentlitteratur 1982.
- B. Hansson (1991): *Vetenskapsteori.* (Preliminär version augusti 1991.)
- E. Hemlin (1990): *Distansutbildningen i högskolan.* Rapport 1990-12-15. (Utbildningsdepartementet.)
- L. Hågeryd (1991): *Försöksverksamhet med inslag av problembaserad inläring (PBI) i maskinteknikutbildningen, LiTH.* Linköping 1991. (LiTH-IKP-I-160.)
- O. Högberg, J. Fellenius (1991): *Anställdas och studenters arbete med att integrera kursutvärderingar på Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet under perioden vt 1988 t o m vt 1991. Aktörerna berättar och kommenterar.* Framtagen av studenter och lärare vid Företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet 1991-11-01. (Rapport till högskoleutredningen, stencil.)
- C. Karlsson (1991): *Bedömning av lärares pedagogiska skicklighet.* Förslag 1991-03-31. (Rapport till högskoleutredningen.)
- T. Kroksmark (1989): *Didaktiken i grundskolläroverutbildningen.* UHÄ projektrapport 1989:2.
- L. Källströmer, U. Riis, D. Storm (1991): *Ny examensordning för högskolan - om mål för högskoleutbildning.* Rapport 1991-09-27 (Universitets- och högskoleämbetet.)
- D. Laurillard, B. Lindström, F. Marton, T. Ottosson (1991): *Computer simulation as a tool for developing intuitive and conceptual understanding.* (Department of Education and Educational Research, Göteborg, Report no 1991:03.)
- M. B. Line (1991): *Nordic academic, research and special libraries.* Report by Maurice B. Line, August 1991. (NORDINFO:s rapportserie; under tryckning.)

Å. Lindberg-Sand, B. Askling (1991): *Examination som kvalitetskontroll i högskolan*. Rapport utarbetad på uppdrag av högskoleutredningen. Stockholm 1991. (SOU 1991:44.)

H. Löwbeer, D. Ramström (1985): *Bättre ledarskap i högskolan*. Stockholm 1985. (UHÄ-FoU skriftserie 1985:1.)

F. Marton [red] (1986): *Fackdidaktik*. I III. Lund: Studentlitteratur 1986.

F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (1986): *Hur vi lär*. Översättning Maj Asplund Carlsson. Stockholm: Raben & Sjögren 1986.

F. Marton, L. O. Dahlgren, L. Svensson, R. Säljö (1977): *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. Stockholm: AWE-Gebbers 1977.

F. Marton (1969): *Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen samt reflexioner kring "Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen (UPU VI)"*. Stockholm 1969. (Universitetskanslersämbetet.)

N. Mattsson (1991): *Utveckling av problemorienterad och laborativ undervisning inom juristutbildningen. Rapport angående FoU-uppdrag i anslutning till högskoleutredningen*. (Rapport till högskoleutredningen 1991-05-13.)

D. Mårtenson (1985): *Educational development in an established medical school. Implementing change at the Karolinska Institute*. Lund: Studentlitteratur 1985.

D. Mårtenson (1991): *Problembaserad inläring - en kunskapsöversikt*. Material framtaget på uppdrag av högskoleutredningen. Stockholm 1991. (Karolinska institutet, Institutionen för medicinsk undervisning, rapport nr 56.)

K.-A. Nilsson (1986): *Bidrag till didaktiken*. Lund 1986. (Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 86:144.)

K.-A. Nilsson (1991): *Utvärdering för kvalitet. En handledning för grundutbildningen*. Lund 1991. (Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 91:179.)

NOU 1988:28: *Med viten og vilje*. Innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juli 1987. Avgitt til Kultur- og vitenskapsdepartementet 9. september 1988. Oslo 1988.

- I. Raa, G. Carlsson (1991): *Korsvis utvärdering av examinationen i ämnet metodik vid handels- och kontorslärlinjen*. Göteborgs universitet, Institutionen för yrkespedagogik, rapport 2 (1991-10-15). SOU 1992: 1 Bilaga 8
- D. Ramström, S. Opper, Å. Rundquist (1980): *Mer tid till utbildning och forskning. Handbok för effektivare beslut inom högskolan*. Stockholm 1980.
- C. Rogers (1969): *Freedom to learn*. Columbus, Ohio 1969. (Sv. övers. *Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. 1976.)
- L. Ryhammar (1988): *Inför pedagogiskt utvecklingsarbete vid högskolan i Örebro*. Örebro 1988. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid högskolan i Örebro. 1.)
- P. Scott (1991): *Higer education in Sweden - a look from the outside*. Stockholm 1991 (UHÄ - högskoleutredningen).
- SFS (1989): *SFS utbildningspolitiska program*. Antaget av fullmäktige 1989.
- SFS (1990): *Konsten att få bättre lärare!* SFS-SMAK 1990.
- S. L. Smith (1991): *Report [of the] Commission of Inquiry on Canadian University Education*. Ottawa 1991. (Association of Universities and Colleges of Canada.)
- Statskontoret (1991): *Den kommunala högskolan - kostnader och framtida statsbidrag*. (Statskontoret 1991:25.)
- Stockholms universitet (1990): *Handlingsprogram för vitalisering och kvalitetshöjning av undervisningen vid Stockholms universitet*. (Stockholms universitet 1990.)
- E. Stålldal Lindqvist (1991): *Inför en ny högskola. Förslag till nya styr- och ledningsfunktioner inom den kommunala delen av högskolan*. Landstingsförbundet 1991-06-19.
- A. Svensson, S.-E. Reuterberg (1991): *Låna för livet. Högskolestuderandes syn på de nya studiemedlen*. CSN-rapport nr 2 1991.
- M. Söderström (1990): *Ledning och ledarskap inom högskolan - några perspektiv och möjligheter*. Under tryckning. (Preliminär version: IPF-rapport 17, december 1990.)

U. af Trolle (1990): *Mot en internationellt konkurrenskraftig akademisk utbildning*. Lund: Studentlitteratur 1990.

SOU 1992: 1  
Bilaga 8

UHÄ (1990): *Uppföljning och utvärdering i högskolan*. Stockholm 1990. (UHÄ-projekt 1990:1.)

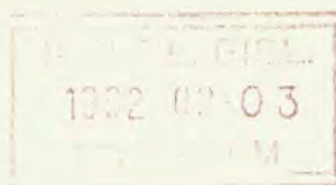
UHÄ (1991a): *Examina i högskolan. Förslag om en ny examensordning. Remissupplaga januari 1991*. (Universitets- och högskoleämbetet.)

UHÄ (1991b): *Samverkan för utvärdering i högskolan*. Samverkansgruppen för utvärdering, PM 1991-10-02.

Å. Uhlin (1991): *Grundbulten och den goda institutionen. Om metaforers makt, om tankestrukturer samt om strategier för att öka den grundläggande högskoleutbildningens anseende och kvalitet - några reflektioner i anslutning till Högskoleutredningens arbete*. (Sinova AB, januari 1991.)

UPU (1970): *Den akademiska undervisningen. Principbetänkande avgivet av universitetspedagogiska utredningen (UPU VII)*. Stockholm 1970. (Universitetskanslersämbetets skriftserie. 10.)

UPU (1967): *Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen (UPU VI)*. Stockholm 1967. (Universitetskanslersämbetet.)



# Statens offentliga utredningar 1992

## Systematisk förteckning

---

### **Utbildningsdepartementet**

Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor  
i högskolan. [1]

---

Statens offentliga utredningar 1992

## Systematisk förteckning

### **Utbildningsdepartementet**

Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor  
i högskolan. [1]

---



FRIHET, ANSVAR, KOMPETENS är nyckelorden i högskoleutredningens huvudbetänkande om villkoren för den grundläggande utbildningen vid universitet och högskolor i Sverige. Dessa tre honnørsord – som gäller både studenter och lärare – är avsedda att markera en perspektivförskjutning i synen på den högre utbildningen i Sverige och innebär samtidigt ett återknytande till vad som skulle kunna kallas för klassiska akademiska ideal.

En grundtanke i betänkandet är att *grundutbildningens status* i högskolan måste höjas och *sambandet mellan undervisning och forskning* stärkas. *Pedagogiska meriter* måste dokumenteras och beaktas på ett tydligare och mer genomtänkt sätt än vad som hittills varit fallet. Det är nödvändigt med en grundläggande *pedagogisk utbildning* för all personal med undervisningsuppgifter. För behörighet till lärartjänster bör ett krav på pedagogisk utbildning av en minsta omfattning införas.

***Grundutbildningen är grundbulten i högskolan – högskolan är en grundbult för samhällets utveckling***

Detta har varit högskoleutredningens utgångspunkt. "Grundbulten" blev därför tidigt utredningens arbetsnamn. Uppgiften har enligt direktiven varit att analysera nuvarande förhållanden inom grundutbildningen i den svenska högskolan mot en internationell bakgrund och lämna förslag till åtgärder som syftar till att bättre utnyttja resurserna för högre utbildning.

*Grundbult – liten detalj som en mycket stor helhet är beroende av* (Svensk Ordbok)

*En grundbult är som man kan förstå den bult som håller samman grunden till något* (Kennet Ahl: Grundbulten)

---

## ALLMÄNNA FÖRLAGET

---

BESTÄLLNINGAR: ALLMÄNNA FÖRLAGET, KUNDTJÄNST, 106 47 STOCKHOLM,

TEL: 08-739 9630, FAX: 08-739 9548.

INFORMATIONSBOKHANDELN, MALMTORGS GATAN 5 (VID BRUNKEBERGSTORG), STOCKHOLM.