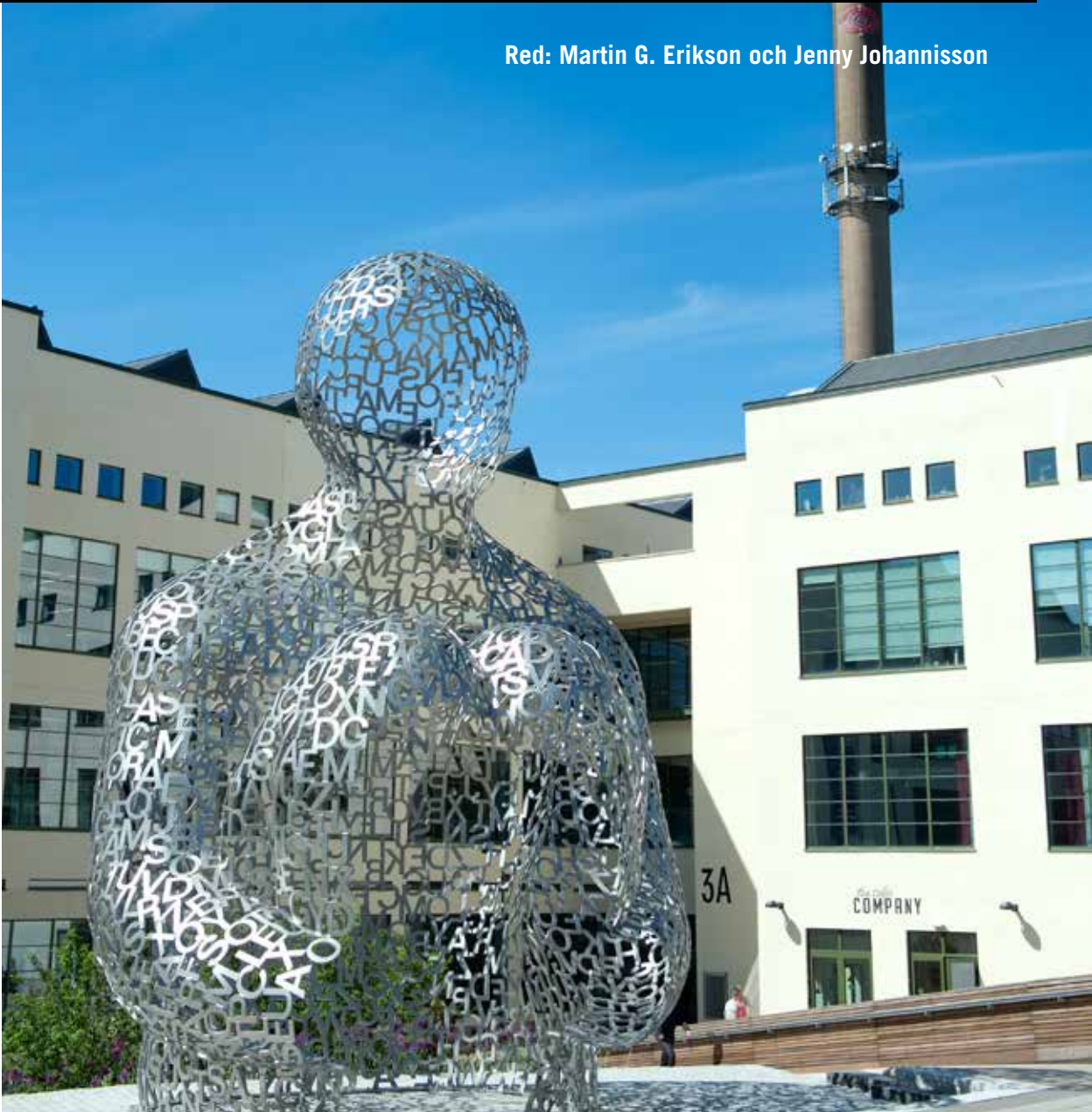


VETENSKAP FÖR PROFESSION 43:2018

# AKADEMISKT ANSVAR

Från Högskolan i Borås till Humboldt – volym 4

Red: Martin G. Erikson och Jenny Johannisson



HÖGSKOLAN I BORÅS



## **AKADEMISKT ANSVAR**

### **Från Högskolan i Borås till Humboldt – volym 4**

Red: Martin G. Erikson och Jenny Johannisson



HÖGSKOLAN I BORÅS

Rapporten är nummer 43 i Högskolan i Borås rapportserie " Vetenskap för profession". Syftet med rapportserien är dels att redovisa resultat från pågående och avslutade forskningsprojekt vid högskolan, dels att publicera inlägg i en pågående diskussion kring forskningens inriktning och tillämpade metoder inom ramen för verksamhetsidén Vetenskap för profession. Planen är en årlig utgivning på fyra till sex rapporter. Kommitténs uppgift är att ansvara för bedömning av bidrag till serien och därigenom medverka till en hög kvalitet på publicerade rapporter. I särskilda fall kommer externa experter att anlitas för bedömningar.

REDAKTIONEN BESTÅR AV

*Redaktör:* Björn Brorström, rektor

*Biträdande redaktör:* Kim Bolton, professor, Jenny Johannisson, vicerektor

*Teknisk redaktör:* Anna Kjellsson, kommunikatör

*Original:* Stema Specialtryck AB

*Tryck:* Stema Specialtryck AB (2018)

*Omslagsfoto:* Anna Sigge

ISBN 978-91-88269-93-5 (TRYCKT)

ISBN 978-91-88269-94-2 (PDF)

ELEKTRONISK VERSION: [HTTP://URN.KB.SE/RESOLVE?URN=URN:NBN:SE:HB:DIVA-13918](http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-13918)

# I rapportserien Vetenskap för profession

---

## 2007

1. Forskning vid Högskolan i Borås. Om förhållningssätt, innehåll, profil och metod.

## 2008

2. Smart Textiles
3. Knalleandan – drivkraft och begränsning. Ett forskningsprogram om företagande, traditioner och förnyelse i Sjuhäradsbygden

## 2009

4. In search of a new theory of professions
5. A Delphi study of research needs for Swedish libraries
6. Vad är vetenskap?
7. Styrning i offentlig förvaltning – teori, trender och tillämpningar
8. Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte
9. Framgångsrik förnyelse. Forskningsprogrammet om företagande, traditioner och förnyelse i Sjuhäradsbygden
10. 20 år med Institutionen Ingenjörshögskolan – historik, nuläge och framtid

## 2010

11. Fenomenet Ullared – en förstudie
12. Undervisning i en ICA-butik
13. Risker och säkerhet i professionell vardag – tekniska, organisatoriska och etiska perspektiv
14. Knalleandan i gungning?
15. Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym I – Den svenska högskolans roll i en motsägelsefull tid

## 2011

16. Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym II – Bildning och kunskapskulturer
17. Lärarutbildningens betydelse för en inkluderande skola
18. Brukarens roll i välfärdsforskning och utvecklingsarbete

## 2012

19. Högscolelandskap i förändring. Utmaningar och möjligheter för Högskolan i Borås
20. Mot en mer hållbar konsumtion – en studie om konsumenters anskaffning och avyttring av kläder
21. I begynnelsen var ordet – ett vårdvetenskapligt perspektiv på språk och afasi
22. Nätverk, trådar och spindlar – Samverkan för ökad återanvändning och återvinning av kläder och textil

## **2013**

23. Libraries, black metal och corporate finance
24. Veljekset Keskinen – Finlands mest besökta shoppingdestination
25. Kan detaljhandeln bidra till att minska det textila avfallet?: Textilreturen i Ullared – ett experiment om återvinning
26. Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym III  
Vetenskap på tvären: akademiska värden, friheter och gränser

## **2014**

27. Samverkan för hållbar stadsutveckling och tvärsektorieell samsyn
28. Ledarskap i vården: Att möta media och undvika personfokuserade drev

## **2015**

29. OTEC Matters 2015
30. Resursfördelningsmodeller på bibliometrisk grund vid ett urval svenska lärosäten
31. The University of Borås as a sustainable university
32. Rum för de yngsta – Barns och föräldrars delaktighet i kulturverksamheter
33. Hållbar framtid – en seminarieriserie om företagande

## **2016**

34. Inkluderande medborgarskap. Perspektiv på social hållbar samhällsutveckling
35. Ledarskap i äldreomsorgen: Att leda integrerat värdeskapande – I en röra av värden och förutsättningar
36. Ledarskap för livskraftiga organisationer
37. RE: en ny samhällssektor spirar
38. Vägen till samarbete – Innovationsplattform Norrby och Textile Fashion Center
39. Specialpedagogers samverkansuppdrag – En undersökning av en habiliterings-samverkan med vårdnadshavare, skolor och förskolor

## **2017**

40. Att tjäna är människans storhet – Idéhistoriska essäer om Birger Forell

## **2018**

41. Classroom
42. Att utforma ett barnbibliotek tillsammans med barn – Delaktighetsprocesser på Malmö stadsbibliotek

# Innehåll

---

Förord av Björn Brorström	9
Författarpresentationer	11
1. Akademiskt ansvar – ett möte mellan frihetsideal och samhällsnytta <i>Martin G. Erikson</i>	13
2. New academic management - akademien tar ansvar <i>Agneta Bladh</i>	31
3. Kollegialitet, ansvar och samtida styrformer <i>Ulla Eriksson-Zetterqvist</i>	39
4. Vart tog ansvaret vägen? Högskolans ansvar i den posthumboldtska samtiden <i>Lennart Olausson</i>	47
5. Akademiskt ansvar som en fråga om spänning <i>Maria Knutson Wendel</i>	57
6. Meningen med samhällsvetenskap. Om det ökande problemet med so what? <i>Mats Alvesson, Roland Paulsen</i>	67
7. Ta makten över kvaliteten! En rektors ansvar för akademisk kvalitet <i>Marita Hilliges</i>	77
8. Examinatorns akademiska ansvar <i>Martin G. Erikson</i>	83
9. Några högskolepedagogiska reflektioner över studenters och lärares akademiska ansvar <i>Max Scheja</i>	95





## Förord

---

BJÖRN BRORSTRÖM | *Redaktör för Vetenskap för profession*

Humboldt-universitetet firade 200-årsjubileum år 2010. Universitetet representerar klassiska akademiska värden som bildning samt lärarnas och studenternas frihet i val av ämnen och undervisningsformer. För Högskolan i Borås var 200-års jubileet ett tillfälle att uppmärksamma detta ideal och problematisera universitetets och högskolors förutsättningar och inriktningar i förhållande till grundläggande akademiska förhållningssätt och värden. Inte minst innebar detta ett fokus på Högskolan i Borås eget ideal och egna verksamhetsidé sammanfattad i devisen *Vetenskap för profession*. En seminarierie planerades och genomfördes under 2010 med rubriken "Från Högskolan i Borås till Humboldt". De redovisade bidragen vid seminarierna sammanställdes sedermera i en antologi. Såväl serien som antologin blev uppskattad och uppmärksammas och en fortsättning följde med ytterligare seminarierie och antologier, varav detta är den fjärde. I och med denna volymen "Akademiskt ansvar" avslutar vi nu serien "Från Högskolan i Borås till Humboldt".

Rapporten innehåller åtta viktiga bidrag av skilda slag kring den ständigt pågående debatten om innebörden av akademiskt ansvar och innebörden av akademisk frihet. I dagens sammanhang och situation är det naturligt att frågan om ansvar och frihet mycket handlar om valet av forskningsproblem och i vilken utsträckning akademien ska styras av kravet på omedelbar relevans och samhällsnytta. Det finns även inifrån akademien en kritik mot att inte tillräckligt mycket görs för att medverka till att de stora samhällsutmaningarna kan hanteras. Lärare och forskare sitter fast i sina discipliner och fokuserar på att publicera ännu fler artiklar för en mycket begränsad läsekrets. Avvägningen mellan hur akademien responderar mot yttre krav och förväntningar på lösningar samt hur vi tar ett långsiktigt ansvar för tillämpning av den vetenskapliga metoden och ämnesmässigt djup är ständigt aktuell. Vi har som lärare och forskare olika idealbilder, men låt oss enas om att båda perspektiven är självklara och att vi ständigt behöver utmana vår verksamhet genom att synliggöra och problematisera relationen dem emellan. Rapporten ger underlag för många tankar och funderingar kring akademiskt ansvar och hur universitet och högskolor bidrar till en gynnsam samhällsutveckling.

Rapporten är publicerad i Högskolan i Borås rapportserie "Vetenskap för profession" och är rapport nummer 43 sedan starten 2007. Syftet med rapportserien är dels att sprida resultat från pågående och avslutad forskning vid högskolan, dels att vara ett forum för debatt kring förhållningssätt till och tillämpade metoder för forskning. Rapport 43 är ett utmärkt underlag för många diskussioner kring inriktning på och utmaningar för vår viktiga verksamhet. Redaktörer för rapporten är Martin G Erikson och Jenny Johansson som gjort ett mycket förtjänstfullt arbete i läsning av bidragen och återkoppling till förfat-

tarna i syfte att bidra till ökad kvalitet. Det är också som alla vet ett slitsamt uppdrag att få upptagna medverkande i antologin att leverera bidrag vid det tillfälle som redaktörerna finner lämpligt. Utöver de åtta bidragen finns ett tämligen omfattande, välskrivet och intressant förord författat av Martin G Erikson. Läs det! Ett tack också till Martin Hellström för sitt arbete med seminarierien som utgör grunden för antologin.

Med förhoppning om en givande läsning och många tankar och idéer kring hur vi utvecklar vår utbildning och forskning i en föränderlig värld.

## Författarpresentationer

---

*Mats Alvesson* är professor och organisationsforskare vid Företagsekonomiska institutionen, Lunds Universitet. Han forskar bl a om funktionell dumhet i organisationer, arbetsliv och samhälle. Han har utgivit dryga 30-talet böcker och många artiklar. Senare verk omfattar *Return to Meaning* (med Yiannis Gabriel & Roland Paulsen), *Reflexive Leadership* (med Martin Blom & Stefan Sveningsson) och *The Stupidity Paradox. The Power and Pitfall of Functional Stupidity at Work* (med André Spicer).

*Agneta Bladh* är filosofie doktor i statsvetenskap vid Stockholms universitet och är ordförande i Vetenskapsrådet sedan 2016. Hon har i ett flertal olika roller arbetat med högre utbildning och forskning, både som politiker och statstjänsteman. Bladh har bland annat varit rektor för Högskolan i Kalmar, statssekreterare i Utbildningsdepartementet med ansvar för forskning och högre utbildning, samt generaldirektör för Högskoleverket. Bladh har även varit tillförordnad VD och akademisk ledare för Internationella Handelshögskolan i Jönköping och hon har varit ordförande i den ideella föreningen Vetenskap & Allmänhet.

*Martin G. Erikson* är docent i psykologi och disputerade i psykologi vid Lunds Universitet. Erikson är idag lektor vid Högskolan i Borås, där han också är ordförande i Forsknings- och utbildningsnämnden och arbetar med frågor om utbildningskvalitet. Eriksons forskningsintressen rör praktik och policy i högre utbildning, gränslandet mellan högre utbildning och vetenskapsstudier, samt olika aspekter av självbild.

*Ulla Eriksson-Zetterquist* är civilekonom och ekonomie doktor och sedan 2010 professor i företagsekonomi, särskild inriktning mot organisation och management, och verksam som föreståndare för det tvärvetenskapliga forskningsinstitutet GRI, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen rör organisering, speciellt teknik, styrformer inom professionella organisationer, genus och intersektionalitet. Hennes senaste bok är samförfattad med Kerstin Sahlin (2016) och har titeln Kollegialitet – en modern styrform.

*Marita Hilliges* är professor i neurovetenskap och generalsekreterare för SUHF sedan 2017. Hon disputerade i odontologi vid Karolinska institutet och vid sidan om sin lärar- och forskargärning har hon bland annat varit prorektor vid Högskolan i Halmstad. Hon var rektor för Högskolan i Dalarna mellan 2010 och 2017. Hilliges har inte minst arbetat med kvalitetsfrågor inom högre utbildning och har varit ordförande i SUHF:s expertgrupp för kvalitetsfrågor.

*Jenny Johannisson* är docent i biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås. Som forskare intresserar hon sig särskilt för lokal och regional kulturpolitik mot bakgrund av globaliseringsprocesser och hon är ordförande i den vetenskapliga kommittén för International Conference on Cultural Policy Research (ICCPR) som organiseras vartannat år i samarbete med International Journal of Cultural Policy (Taylor & Francis). Sedan 2014 är Johannisson vicerektor för forskning och forskarutbildning vid Högskolan i Borås.

*Lennart Olausson* är professor emeritus i idé och lärdomshistoria vid Malmö Högskola. Han disputerade i idé- och lärdomshistoria vid Göteborgs universitet och var rektor för Malmö högskola mellan åren 2002–2011. Olausson forskar på Kants socialfilosofi, samt bildning och kunskapssyn i den svenska högskolevärlden.

*Roland Paulsen* är docent i sociologi, lektor vid företagsekonomiska institutionen, Lunds universitet, och medarbetare på Dagens Nyheter Kultur. Han är författare till Return to meaning, 2017, (med Mats Alvesson och Yiannis Gabriel), Arbetsamhället, 2017, Vi bara lyder, 2015, samt Empty labor, 2014.

*Max Scheja* är professor i högskolepedagogik vid Stockholms universitet. Hans forskning handlar särskilt om hur högskolestudenter utvecklar sin akademiska och professionella förståelse i relation till hur de uppfattar sin studiesituation. Han har lett och medverkat i flera forskningsprojekt finansierade av Vetenskapsrådet och är ledamot i STINT:s expertgrupp för humaniora och samhällsvetenskap. Han har tidigare arbetat som forskare och chef för Centrum för undervisning och lärande vid Karolinska Institutet och även verkat som forskare vid University of Edinburgh i Skottland.

*Maria Knutson Wedel* är biträdande professor i konstruktionsmaterial och vicerektor för utbildning och livslångt lärande på Chalmers tekniska högskola. Knutson Wedel är civilingenjör i teknisk fysik och har disputerat i fysik vid Chalmers tekniska högskola. Hon har och har haft ett flertal uppdrag i både svenska och internationella kommittéer och styrelser kopplade till utbildning samt miljö, både inom och utanför akademien. Hennes huvudsakliga forskningsområde är elektronmikroskopi och korrelationen mellan mekaniska egenskaper, tillverkning och mikrostruktur.

## Akademiskt ansvar – ett möte mellan frihetsideal och samhällsnytta

---

*Martin G. Erikson*

När Karl Jaspers formulerade universitetets idé under återuppbyggnaden av den tyska högre utbildningen efter nazismens mörka år, lyfte han fram det intellektuella samvetet som en nödvändig byggsten för en framgångsrik akademisk verksamhet (Jaspers, 1946/1953). Enligt Jaspers var detta intellektuella samvete därtill centralt både för forskaren och för studenten. Att detta lyftes fram i en tysk kontext, oaktat det mer kortsiktiga historiska sammanhanget, är inte förvånande; kopplingen mellan den akademiska friheten och det akademiska ansvaret är tydlig redan i Wilhelm von Humboldts visioner om Berlinuniversitetet från tidigt 1800-tal (Humboldt, 1903/1970).<sup>1</sup> I Humboldts arbeten blir det också uppenbart att man som akademiker bidrar till att legitimera den akademiska friheten genom att ta detta ansvar. När man följer de moderna diskussionerna om universitetens och högskolornas styrning och villkor blir det dock tydligt att frågan om det akademiska ansvaret har fått stå tillbaka för diskussioner om akademisk frihet. Nu är det kanske inte helt oväntat att människor som vill diskutera sina egna arbetsvillkor väljer att betona skyddet för sin frihet snarare än att förtydliga vilket ansvar man själv och kollegorna måste ta, och där skiljer sig knappast akademiker från andra. Samtidigt kan man, som redan konstaterats, finna ett försvar för friheten i ansvarstagandet. Därtill finns diskussionen om akademiskt ansvar också närvarande i de återkommande diskussionerna om vilka förväntningar på samhällsnytta som det är lämpligt och rimligt att ställa på akademien, varvid frågan om akademiskt ansvar också blir påtaglig för intressenter utanför akademien (exempelvis Nixon, 2012). På policy-nivå blir samhällsnyttans roll mycket tydlig i exempelvis de förväntningar på forskare som ställs inom europeiska unionen, som starkt betonar att forskare så långt det låter sig göras ska försäkra sig om att deras forskning är relevant för samhället (European Commission, 2005). I arvet från upplysningstiden finns också föreställningen att det var en samhällsnyttig akademisk verksamhet att odla den fria och djärva tanken - *sapere aude* – med universitetet som en fristad för kritiska röster i samhället. Att högre utbildning skulle vara till det allmännas bästa är knappast heller kontroversiellt, men som Allen and Allen (2003) konstaterade kan man å andra sidan problematisera att samhällsnyttan för högre utbildning skulle vara något enkelt och oproblemiskt. Det kan ju bli högst misshagligt med fritt tänkande människor som kan komma fram till vilka slutsatser som helst och vars rätt att argumentera och publicera skyddas av akademien. Detta visar också att varje diskussion som

---

<sup>1</sup> Detta verk skrevs alltså 1809 eller 1810 men publicerades postumt först år 1903 under titeln "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin" (Humboldt, W. von, *Gesammelte Schriften*. Berlin: B. Behr's Verlag). Finns också i svensk översättning (Humboldt, 1903/2008).

är kopplad till syftet med akademisk verksamhet med nödvändighet har en ideologisk dimension (exempelvis Filippakou, 2011; Friberg, 2015). Denna dimension följer då givetvis med när man diskuterar ansvaret för att uppnå detta syfte.

Redan här ser vi det akademiska ansvarets komplexitet som gör att ämnet förtjänar större utrymme och en mer samlad kritisk genomlysning, också i kontexten av moderna svenska universitet och högskolor. En sådan genomlysning, utifrån skilda perspektiv men primärt i ett svenskt sammanhang, är syftet bakom denna antologi liksom den seminarierieserie som den ursprungligen bygger på. Här bör det också sägas att det i denna introduktion primärt diskuteras akademisk frihet och akademiskt ansvar i en kontext av västerländsk demokrati. Frågan om den akademiska friheten ter sig givetvis annorlunda för den som vill bedriva akademisk verksamhet under en totalitär regim.

Högskolan i Borås har sedan Humboldtuniversitetets 200-årsjubileum år 2010 genomfört fyra seminarierier, kallade Humboldtseminarier, där varje serie haft sitt eget tema. Bidrag från seminarierna har sedan sammanställts i en antologi per seminarierieserie, där tre antologier tidigare blivit utgivna (Erikson, Johannisson, & Sundeen, 2013; Lindh & Sundeen, 2010; Lindh, Sundeen & Torhell, 2011). Föreliggande antologi utgår från den fjärde seminarierieserien, som pågick mellan 2014 och 2016 och denna serie hade just det akademiska ansvaret som tema. Från de inbjudna gäster som deltog i seminarierna har åtta bidrag samlats i denna volym. Dessa bidrag presenterar tillsammans ett brett perspektiv på akademiskt ansvar och omfattar diskussioner av relevans för både forskare, lärare, studenter och lärosäten. Kapitlen omfattar både ledning, utbildning och forskningspraktik samt relateras till kvalitetsarbete, samhällsansvar och akademiska värden i stort. Innan vi fördjupar oss i dessa texter kan det dock vara bra att börja med en översikt över hur akademiskt ansvar har diskuterats i litteraturen. Redan ovan ser vi att relationen mellan akademiskt ansvar och akademisk frihet är viktig och det är också den naturliga startpunkten för att diskutera akademiskt ansvar, inte minst för att den omfattande litteraturen om friheten är en bra ingång till att komma åt ansvaret. Vi kommer dock att se att frågan om akademiskt ansvar lätt kan bli bredare, beroende på vilka utgångspunkter man tar – detta särskilt som frågan om ansvar för samhällsnyttan är ständigt återkommande. Bredden ökar därtill ytterligare om vi anlägger pedagogiska perspektiv på ansvaret.

Utgår vi från den akademiska friheten som en grund för att diskutera akademiskt ansvar blir som redan konstaterats Wilhelm von Humboldts arbeten en naturlig utgångspunkt. Där ser vi en klar vision av ett universitet som integrerar forskning och undervisning (Humboldt, 1903/1970). Eftersom Humboldts idag klassiska skrift först blev publicerad postumt kan man givetvis ifrågasätta hur stort inflytande Humboldt hade på universi-

teten under sin egen livstid. Man kan dock konstatera att frågan om akademisk frihet och ansvar förefaller ha varit levande i 1800-talets Tyskland. Detta visade sig inte minst på Berlinuniversitetet där den nära kopplingen mellan akademiskt ansvar och akademisk frihet uttrycktes av Humboldts intellektuelle arvtagare Hermann von Helmholtz, i dennes installationstal som rektor: "But freedom necessarily implies responsibility. It is as injurious a present for the weak, as it is valuable for strong characters" (Helmholtz, 1877/1995, s. 335). Humboldts vision om universitetets organisation må ha varit ny och delvis radikal, men diskussionen om akademisk frihet hade tydliga rötter. För Humboldt gick den akademiska friheten tillbaka till upplysningstiden och även den fortsatta diskussionen om akademisk frihet och akademiskt ansvar knyter an till dessa rötter (se exempelvis Kirkland, 1950).

Inte bara Jaspers skrev om akademins frihet och ansvar utifrån erfarenheterna under de mörka åren på 1940-talet; också Polanyis klassiska text om forskningens frihet föddes ur samma kontext (Polanyi, 1947).<sup>2</sup> Polanyis diskussion har fortsatt in i våra dagar och snarast intensifierats. Där har inte minst forskningens frihet betonats i samband med att forskningens villkor förändrades efter andra världskriget och forskningen gick in det som Woolgar (1988) kallade den *professionella* fasen i vetenskapens utveckling (i Woolgars termer hörde däremot Humboldt hemma i vetenskapens *akademiska fas*). För Polanyi gav den akademiska friheten den bästa organisationsformen för en så komplex verksamhet som forskning, där det inte gick att styra verksamheten utifrån antaganden om vilka vägar som kunskapsutvecklingen skulle vinna på att följa. Sätillvida finns det en grundtanke här att det finns en samhällsnytta med akademisk frihet; friheten är definitivt inget självändamål.

Idag är akademisk frihet ett begrepp som fått en tydligare retorisk klang. Searl (1971) hävdade, när han i Polanyis efterföljd analyserade begreppet, att de flesta akademiker tycker sig känna igen den akademiska friheten när de anser att den är hotad men betydligt färre kan ge en begreppsligt klar definition. Åkerlind och Kayrooz (2009) beskriver det lite mer försiktigt än Searl och nöjer sig med att konstatera att i samhällsdebatten tenderar begreppet akademisk frihet att användas mer flytande än i forskningslitteraturen. Som Åkerlind och Kayrooz (2009) visar i en litteratursammanställning finns också svag konsensus om vad akademisk frihet egentligen innebär (se också Karran, 2009). Dock kan man urskilja några gemensamma teman som återkommer i diskussionen om akademisk frihet och även om det finns olika ståndpunkter kring dem bidrar dessa teman till att sätta ramar för en diskussion om akademiskt ansvar.

---

<sup>2</sup> Det är i sammanhanget intressant att notera att också Robert K. Mertons klassiska normering av vetenskapens praktik ursprungligen publicerades 1942, som en reaktion mot nazismens angrepp på judiska forskare och vad de ansåg som "judisk vetenskap" – inflytandet från motståndet mot totalitära hot är starkt förankrat i litteraturen om vetenskapens etos. Även detta är ett arbete som i hög grad handlar om akademiskt ansvar.

En grundtanke i den akademiska friheten är att akademien ska hanteras av akademiker - alltså att den akademiska verksamheten ska styras av kollegiala processer, vilket då inte minst gäller forskningen. Varken politisk, teologisk eller administrativ styrning av forskningens innehåll är berättigad och detta är en ståndpunkt som står sig genom århundradena, från Humboldt via Eliot (1907) till våra dagar (se exempelvis Karran, 2009; Åkerlind & Kayrooz, 2009). Samtidigt är denna frihet långt ifrån självklar och det finns idag en diskussion om ökad begränsning av den akademiska friheten. Ett exempel är politiska hot mot Central European University i Budapest som kom från den ungerska regeringen år 2017 (se exempelvis Lazerson, 2017; Matthews, 2017). Ett annat exempel är de hot som anses ligga i ökat marknadstänkande inom forskning och högre utbildning (exempelvis Hedgecoe, 2016; Marginson, 2014; för en svensk kontext, se Albeck Öberg et al., 2016 liksom Ankarloo & Friberg, 2012). I denna kritik mot marknadstänkande och resultatstyrning blir också ansvarsfrågan tydlig. Detta blir en fråga om ansvar för att stå upp för akademiska värden, men också en fråga om att ta ansvar för kvaliteten i verksamheten och därigenom inte minst visa samhällsnytta även utan resultatstyrning.

Den akademiska friheten kan som Åkerlind och Kayrooz (2009) konstaterar sedan ta sig uttryck i frihet från yttre inblandning i vilken forskning man ska bedriva eller frihet att välja hur man vill bedriva denna forskning. Redan i denna diskussion ser vi också att ansvarets relation till friheten är komplex: den individuella forskarens rätt till frihet styr lärosätets ansvar att upprätthålla denna frihet varvid den individuella forskaren har ett ansvar att förhålla sig till friheten på ett adekvat sätt. Å andra sidan kan vi då också tala om lärosätets akademiska frihet, vilket inte minst sker i termer av autonomi i relation till statliga restriktioner. Då ökar komplexiteten ytterligare men ger också konkreta effekter (se exempelvis Rendel, 1988). I en svensk kontext kan de konkreta effekterna av balansen mellan autonomi och frihet exempelvis handla om friheten att avgöra vilka beslut som ska fattas i kollegial ordning (enligt Högskolelagen 2 kap. 6 §). Då kan vi också se att ett akademiskt ansvar som har till funktion att värna kollegialitet kan stå i konflikt med andra former av akademiskt ansvar och akademisk frihet. Det kan handla om att kollegiala beslut begränsar individuella medarbetares frihet, exempelvis kring examinationsformer eller lärandemål. Här finns också ett ansvar att bidra till de kollegiala processerna för att systemet ska fungera, vare sig det innebär att delta i det egna lärosätets kollegiala arbete eller i vetenskapssamhällets mer överordnade kollegiala arbetsformer inom peer-review kopplat till publicering och anslagstilldelning; alltså det som brukar sammanfattas som *academic citizenship* (se exempelvis Havergal, 2015; Macfarlane, 2007). I detta sammanhang ser man också tydligt att kollegiets och individens akademiska frihet (och därmed ansvar) kan relateras till vilken autonomi som lärosätet garanteras av staten. Staten kan i den meningen bli en garant för att skydda både kollegialitet och individuell frihet. Därigenom ställer staten samtidigt krav på både kollegium och individ att ta sitt akademiska ansvar. Då får lärosätets ledningar i sin tur ett ansvar för att skapa de bästa förutsättningarna för detta ansvarstagande.



Både Åkerlind och Kayrooz (2009) liksom Karran (2009) visar alltså att det inte finns någon samstämmig bild av vad akademisk frihet innebär, och att olika definitioner har olika konsekvenser, även för ansvarsfrågan. Samtidigt ska vi inte tappa bort att det finns en ganska snäv och klar kärna i den akademiska friheten. Som exempelvis Watson (2014) konstaterat är akademisk frihet inte en frihet att få göra vad man vill eller frihet att hävda vad man vill och få stå oemotsagd: Det är istället friheten att få söka vilken kunskap man vill med vilka metoder man vill och sedan få försvara vilka kunskapsanspråk man vill, där andra har motsvarande frihet att kritisera dessa kunskapsanspråk utan att man kan göra något åt det mer än att försöka hitta bättre argument eller hitta bättre kunskapsanspråk (se också Olson, 2009). Akademisk frihet omfattar också rätten att få sitt arbete bedömt av experter inom fältet. Akademisk frihet är däremot inte en rättighet att få vara ifred och pyssla med sitt utan att någon lägger sig i och utan att man utsätter sig för granskning. Forskaren måste med andra ord ta ansvaret att forska och publicera och framför allt ta ansvaret att göra detta på ett sätt som övertygar forskarsamhället att resultaten förtjänar att tas på allvar. Polanyi (1947) uttryckte detta tydligt: om inte forskarna tar ansvaret att kommunicera existerar inte vetenskapen. Det är genom att ta det ansvaret som man kan rättfärdiga friheten.

Den tidigare rektorn för Stanford, Donald Kennedy (1977), visar i sin diskussion att det uppkommer en obalans i diskussionen om frihet respektive ansvar på grund av en dissonans mellan hur samhället ser på akademien och hur akademien ser på sig själv. Friheten må vara en nödvändighet för högre utbildning men plikterna som kommer ur omgivningens förväntningar är mer diffusa. Som Kennedy beskriver det är det oklart vad akademien har att tacka samhället för eller vad professorerna har att tacka studenterna för. Sett i en snäv ekonomisk kontext är detta kanske mindre oklart i ett svenskt sammanhang, där staten är en så tydlig finansiär, men med ett bredare perspektiv går frågan att ställa också i Sverige. Exempelvis har forskningen och den högre utbildningen i sig format den syn på kunskap och kunskapsbildning som styr politikernas ställningstaganden. Det är alltså långt ifrån några enkelriktade rörelser vi ser. Samma oklarhet finns enligt Kennedy också inom akademien: vilka ansvarsförhållanden kan vi urskilja mellan professorer och nydisputerade? Relationerna må vara en effekt av friheten men det gör ansvaret mer otydligt. Här hävdar också Kennedy att akademien har en tendens att fokusera på ansvar för strikt akademiska frågor medan samhället förväntar sig något mer, oftast då i relation till en förväntan om nytta. Här har exempelvis Swinnerton-Dyer (1995) argumenterat för att det blir problem om man från akademien försöker hävda att den akademiska friheten är så absolut att andra ansvarsförhållanden behöver stå tillbaka, eftersom det förhållningssättet lätt kan slå tillbaka mot akademien. Oavsett hur man sedan värderar detta kan man inte heller blunda för att gränserna mellan akademi och samhälle alltmer suddas ut och det gäller även gränserna mellan akademien och industrin – det ömsesidiga beroendet mellan dessa tre instanser har blivit allt mer påtagligt och har gett upphov till

begreppet *The Triple Helix* (se exempelvis Etzkowitz & Leydesdorff, 1998; 2000). Vi kan fortfarande i Polanyis (1947) anda hävda att friheten är det bästa sättet att organisera en så mångfacetterad verksamhet som forskning som dessutom många gånger har oklara mål, men lojaliteterna blir samtidigt mer komplexa när gränser mellan akademi, industri och stat blir diffusa. Det har också inneburit att ett spår i diskussionen om frihet och ansvar kommit att fokusera på forskarens ansvar att vara *whistle-blower* när denne stöter på problem och oegentligheter (se exempelvis Edsall, 1975, 1981).<sup>3</sup> Här gör Edsall (1981) också skillnad mellan två aspekter av forskarens akademiska ansvar: dels ansvaret för att forskningen sker på ett korrekt sätt och dels ansvaret för forskningens möjliga effekter på samhälle och individer.

Kirkland (1950) står för en motpol till den position som Edsall (1981) argumenterade för, och Kirkland komplicerar därmed ansvarsfrågan. Kirkland ansåg att den individuella akademiska friheten i sig *inte* innebar något ansvar för de vetenskapliga resultatens effekter - ett sådant individuellt ansvar skulle lägga för stora restriktioner på individen. För Kirkland (1950) var det akademiska ansvaret främst en grund för att försvara akademisk frihet och för Kirkland är akademiskt ansvar då ett professionellt ansvar att förhindra att den akademiska friheten används som sköld för att skydda "the pedant, the dilettante, and the exhibitionist..." (1950, p. 417). När det gällde ansvaret för hur ny kunskap kan användas såg han istället att det var universiteten som hade ett sådant ansvar gentemot samhället. När Kirkland (1950) argumenterade om lärosätenas frihet och ansvar, som ger ramarna för individens frihet och ansvar, följer han också en tradition som går tillbaka till den tyska akademiska traditionen som utgår från Wilhelm von Humboldt. Här såg Humboldt inte minst att det var universitetets ansvar att tillse att forskning och undervisning var integrerade. För Humboldt var det också statens ansvar att se till att universiteten i sin tur tog detta ansvar. Dessa relationer kan givetvis också nyanseras och det känns rimligt att anta att ett mellanläge kan hittas genom relationen mellan akademisk frihet och akademiskt ansvar, där ett ansvar för forskningens frihet kan försvaras genom att man visar att man tar ansvar för forskningens effekter. Vi har också sett snart sjuttio år av förändringar inom akademien sedan Kirkland formulerade sin uppfattning - inte minst i form av uppluckringen av gränserna mellan universitet, stat och industri.

I den moderna litteraturen om akademisk frihet och akademiskt ansvar är det forskningens som står i centrum och högre utbildning har en mer perifer position. Går vi tillbaka till den äldre litteraturen om akademisk frihet har utbildningen en mer central roll, vilket vi till exempel ser hos Humboldt och Helmholtz. Det vore dock ett misstag att tro att detta främst gällde den tyska traditionen utan det gällde i kanske än högre grad

---

<sup>3</sup> Edsall och andra gör också en distinktion mellan forskningsfrihet och ansvar respektive akademisk frihet och ansvar, vilket inte minst kan vara en poäng om man vill diskutera också den forskning som bedrivs utanför akademien (se även exempelvis Metzger, 1978).

de anglosaxiska länderna och de traditioner som gick tillbaka till tiden före de moderna forskningsuniversitetet. När Eliot (1907) skrev om akademisk frihet utifrån sina erfarenheter från Harvard – erfarenheter som sträckte sig tillbaka till tiden för amerikanska inbördeskriget – var det lärarnas frihet han satte i centrum. Exempelvis var han tydlig med att det var den akademiska ledningens ansvar att skydda lärarnas frihet genom att bevaka de seniora professorernas inflytande på mer juniora kollegor, skydda lärare från rutinundervisning som dödade entusiasm och kunskapsutveckling, samt sist men inte minst skydda lärarna från att kvävas av administration. Förvisso tre former av akademiskt ansvar hos lärosätesledningarna som är lika omdiskuterad idag, 110 år senare, och som kanske till och med är än mer relevanta i dagens situation med relativt sett mycket kraftigt utökade utbildningsvolymerna. Samtidigt harmonierar Eliots diskussion med den modernare och forskningsinriktade diskussionen, då man kan sammanfatta Eliots uppfattning som att han såg frihetens och ansvarets komplexa mönster som ett resultat av de akademiska rollerna.

Ansvar har också fler dimensioner än forskarens förhållningssätt. Här betonade Jaspers (1946/1953) att universitetet rymmer en komplexitet som man idag kan se direkt knyter an till vår moderna diskussion om forskningsförankring av utbildning: undervisningen förutsatte forskning för Jaspers, samtidigt som undervisningen förbereder studenterna för professionella verksamheter som kräver ett vetenskapligt förhållningssätt. För Jaspers (1946/1953) var högre utbildning inte bara en fråga om att studenter skulle tillgodogöra sig en viss kunskapsmassa utan också tillägna sig förmågan att kunna tänka vetenskapligt och ställa frågor. Annorlunda uttryckt kan utbildningens faktainnehåll snart vara glömt, men ett gott omdöme och ett metodologiskt förhållningssätt är förhoppningsvis stabila. Idag talar vi om generiska färdigheter såsom kritiskt tänkande, men mycket av det kan sammanfattas med att man tillgodogör sig och internaliserar ett akademiskt ansvar.

I samband med utbildning kan man i den moderna litteraturen se det akademiska ansvaret för att upprätthålla upplysningstidens ideal kring akademien som fristad för den kritiska och fria tanken, där man även ser en konflikt mellan upplysningstidens ideal och kunskapsrelativistiska ståndpunkter ofta förknippade med postmodernism (se exempelvis Biesta, 2005). I den pedagogiska diskussionen om ansvar finns här också förespråkare för att högre utbildning ska ha en frigörande funktion för individen – alltså en emancipatorisk funktion (se exempelvis Barnett, 2011; Nixon, 2012). Detta kopplas inte minst till ansvaret att utveckla studenternas förmåga till kritiskt tänkande – något som inte minst aktualiserats i den aktuella diskussionen om alternativa fakta och *fake news* (se exempelvis Fredriksen, 2017; Peters, 2017). De ansvarsdimensioner som berörs blir kanske tydligast hos exempelvis Barnett (2011) och Biesta (2005), när de diskuterar lärarens ansvar för att hitta balansen mellan att ge studenter en trygg utbildningsmiljö och samtidigt utmana deras tänkande och tvinga dem att konfrontera kunskapens osäkerhet – det senare ett ansvar som redan Humboldt betonade. Frågan om samhällsnytta återkommer

här i utbildningsdiskussioner, där exempelvis Nixon (2012) argumenterar för att akademien behöver ta ansvar för att verksamheten anpassas till att ge en så god utbildning som möjligt till så många som möjligt. I en närliggande diskussion om *public good* lyfter Marginson (2014) hur detta också är en fråga om att lärosätena måste stå som en motkraft till vad han betecknar som nyliberal ekonomisering och resultatstyrning. Marginson ger därigenom det akademiska ansvaret en ideologisk framtoning som också finns i delar av diskussionen om den akademiska friheten. Samtidigt finns den parallella diskussionen om akademiskt ansvar för excellens i högre utbildning (se exempelvis Altbach & Salmi, 2014). Detta kan i någon mån ses som en motsatt ståndpunkt mot den emancipatoriska syn på utbildning som exempelvis Nixon förespråkar – här ser vi också olika syn på vad som kan vara elitism och i vad mån det är något negativt. Här minns vi Allen och Allen (2003) och tanken att det inte är självklart vad som menas med samhällsnytta i dessa sammanhang (se också exempelvis Pechar, 2012).

Utöver dessa mer generella diskussioner finns också mer specifika ansvarsfrågor att lyfta i samband med utbildning, även kopplat till akademisk frihet. För Swinnerton-Dyer (1995) fanns ett akademiskt ansvar i relationen till studenterna som innefattar ansvaret att följa forskningen inom sitt fält och att ge studenterna en så balanserad bild som möjligt av komplexa fenomen. Hunt (2010) tog detta ett steg vidare i sin diskussion av det akademiska ansvaret: det går att uppträda ansvarslost med väl argumenterade kunskapsanspråk och ansvarsfullt också när beläggen för en slutsats är svaga. I sin mest basala form såg Hunt att det handlade om ansvaret att inte använda en akademisk position för politiska syften, och med hjälp av en professorstitel driva en ideologisk agenda i sin undervisning. Detta diskuterades även av Searl (1971) som noterade att denna förväntning på vad vi skulle kunna kalla akademisk hygien är ett ansvar som både läraren och studenten delar. Då kan man också vända på ansvarsfrågan i relation till lärarens expertroll, så att expertrollen inte bara innefattar ansvaret att följa forskningsfältets utveckling och ge studenterna en så balanserad bild som möjligt utan också att använda sin expertkunskap för samhällets bästa; Turner (1988) ansåg exempelvis att en forskare och lärare i sociologi hade ett ansvar att uttala sig om sociala policyfrågor utifrån sin expertkunskap. I relation till studenterna såg Swinnerton-Dyer (1995) också ansvaret att anpassa sin undervisning till studenterna man faktiskt har att undervisa, snarare än till någon idé om en ideal-student som inte representerar de studenter man har i klassrummet. Samtidigt såg Barrow (2009) att en del i den akademiska friheten är rätten att bedöma och underkänna studenter på strikt akademiska grunder.

Macfarlane (2016) tog diskussionen vidare till ett mer generellt plan: för honom är det en akademisk frihet för studenterna att få lära på sitt eget sätt och utifrån sina mål och intressen. Lärare och lärosätesledningar har då ett ansvar att försäkra sig om att studenterna har denna frihet (se även Buckley, 1951, för en motsvarande kritik av ambitioner att styra studenternas tänkande). En annan aktuell debatt kopplad till akademiskt ansvar

i utbildning är också frågan om det fria ordets plats på lärosäten – en diskussion som stod i centrum av Searls (1971) diskussion, men som är aktuell på framför allt anglosaxiska lärosäten där studenter i flera fall varit framgångsrika i att tysta röster som de ansett vara misshagliga på politiska eller identitetsteoretiska grunder, eller där de kräver att föreläsare hanterar material som kan uppfattas som känsligt genom att särskilt varna studenter (se exempelvis Morris, 2015; Williams, 2016). Sett i termer av hot mot akademisk frihet är detta speciellt då det är ett hot som kommer från studenterna, men i framför allt en brittisk kontext kommer det också från en rädsla för politisk extremism som skapat en mycket stor försiktighet kring att låta religiösa eller starkt ideologiska röster få utrymme på universiteten (exempelvis Williams, 2016).

Akademiskt ansvar i utbildning kan också diskuteras på ett mer övergripande plan av samhällsnytt, som även kan inbegripa lärosätets ansvar. Vill man göra den aspekten av ansvaret mer explicit kan man relatera det till Europarådets fyra mål för högre utbildning, nämligen att utbilda för arbetsmarknaden, att stödja studenternas personliga utveckling, att göra studenterna till aktiva medborgare i det demokratiska samhället och att värna och utveckla samhällets kunskapsmassa (Council of Europe, 2007; se också Bologna Process, 2007).

I ett svenskt perspektiv innefattar universitetens verksamhet också myndighetsutövning – där finns en mycket tydlig ansvarsdimension som inte bara regleras av högskolelag och högskoleförordning utan också av förvaltningsrättsliga regler och dessutom av lagstiftningen om tjänstefel i brottsbalken (20 kap. 1 §). Även om den akademiska friheten finns nära förknippad med det akademiska ansvaret ser vi därför att det akademiska ansvaret har kopplingar till fler dimensioner och omfattar ansvar gentemot ett antal olika intressenter som gör att det inte alltid är självklart att avgöra var gränserna för akademiskt ansvarstagande övergår i andra former av ansvar, exempelvis kopplat till att akademiker anställda vid statliga svenska universitet är statstjänstemän. När vi då samtidigt kan konstatera att ansvarstagande blir ett sätt att visa att akademien är kapabel att hantera akademisk frihet blir det å andra sidan centralt att faktiskt försöka synliggöra det akademiska ansvaret och dess plats i en större väv av ansvar. Det är givetvis inte minst viktigt för den som ser som sin uppgift att försvara den akademiska friheten.

Komplexiteten som presenteras ovan kommer väl till uttryck i antologins olika kapitel, som vart och ett lyfter olika aspekter av ansvarsfrågan, inom en primärt svensk kontext. Bredden visar sig dels i vilka delar av den akademiska verksamheten som fokuseras, från en mer övergripande diskussion om relationen mellan akademi och samhälle samt ledning av lärosäten, till smalare diskussioner om utbildning och forskning.

Bladh diskuterar akademiskt ansvar i en ledningskontext där hon ser det akademiska ansvaret som en väg att utveckla alternativ till *New Public Management*. Där knyter hon an till den kritiska diskussion av akademins utveckling som exempelvis Hedgcoec (2016)

liksom Albeck Öberg et al. (2016) företräder. Som ett alternativt förhållningssätt utvecklar Bladh en modell som hon benämner *New Academic Management*. Utgångspunkten är lärosätenas autonomi och hon diskuterar spänningen mellan autonomi för lärosäten och akademisk frihet för forskare och lärare, både i en svensk och internationell kontext. Bladh leder diskussionen vidare till ansvarets roll i relation till friheten, vilket inte minst är en fråga om autonomi. Med denna grund går hon sedan vidare till att definiera *New Academic Management* som lyfter fram att ansvarstagande och integritet för lärosäten och individer. Det blir framför allt en fråga om att skapa förtroende som också kan stärka interaktionen med omvärlden och möjliggöra att den politiska styrningen i sin tur kan bygga på större förtroende för akademien. Författaren befäster argumenten genom att knyta an till de akademiska grundvärderingarna som de kommer till uttryck i Magna Charta Universitatum och då särskilt de etiska dimensionerna i förhållningssätt till utbildning, forskning och omvärld.

Ledningsdimensionen finns också uttalat hos Eriksson-Zetterquist, men i hennes diskussion står kollegialiteten i centrum för ansvarsdiskussionen, medan kollegialitetens roll är mer implicit hos Bladh. Eriksson-Zetterquist diskuterar kollegialitetens potential som styrform i relation till både praktik, i spåren av autonomireformen, och i relation till forskning om ledning och organisation. Ansvarets betydelse lyfts inledningsvis utifrån frågan om kollektivt ansvarsutkrävande och möjligheten till kollektivt ansvarstagande – något som författaren inte bara ser som möjligt utan som en praktik som är väl etablerad även utanför akademien, både i professionellt och politiskt beslutsfattande. Där tydliggör författaren ett personligt akademiskt ansvar mer explicit än vad som normalt görs i litteraturen. Eriksson-Zetterquist diskuterar sedan förutsättningarna för kollektivt ansvarstagande utifrån den dagliga akademiska praktiken och lyfter då också kollegialiteten till ett sätt att organisera samspelet mellan ansvar och frihet i en forskarvärld som behöver innehålla både konkurrens och samverkan – alltså det som exempelvis Macfarlane (2007) betecknar *academic citizenship*. Där visar Eriksson-Zetterquist hur kollegialiteten sätts i spel både i den lokala forskargruppen och i den internationella ämneskontexten. Det leder vidare till en diskussion av ansvar och kollegialitet kopplat till moderna akademiska styrmodeller, dels kring publicering men också kopplat till lärares och forskares vardag med olika administrativa arbetsuppgifter där olika styrformer skär in i varandra. Här landar författaren i en diskussion om ansvar också genom att den som verkar i akademien har ett ansvar även på en överordnad nivå, för upprätthållandet av en fungerande kollegialitet vilket inte minst handlar om att lära av vällyckade exempel på kollegial styrning.

Kollegialiteten återkommer också hos Olausson som skriver om det akademiska ansvarets gränser inom både forskning och utbildning, där tyngdpunkten i diskussionen ligger på hur ansvaret ser ut på lärosätetsnivå. Där finns likheter med Bladh men Olausson gör sin diskussion bredare. Han tar dock sin utgångspunkt i att vi har ansvar för varandra som människor och det kan den enskilde inte komma ifrån, och han knyter detta till en

diskussion av akademisk utveckling i 1800-talets Tyskland. Olausson går sedan vidare med att diskutera skillnaden mellan ansvar för avsikterna med forskningen och ansvar för forskningens konsekvenser. Olausson betonar också det centrala ansvaret gentemot studenterna, inte minst vad gäller att ge en nyanserad bild av kunskapsanspråk, i likhet med Swinnerton-Dyer (1995) och Hunt (2010), Olausson lyfter dock även studenternas akademiska ansvar vad gäller att inta ett kritiskt förhållningssätt – en fråga som också Scheja behandlar i sitt kapitel – och sätter därmed hela diskussionen om kritiskt tänkande som samhällsnytta i spel. Utgångspunkten för diskussionen är vad Olausson ser som en problematisk anpassning av forskning och högre utbildning till ett marknadstänkande och en utvärderingskultur och Olausson är liksom Bladh samstämmig i sin kritik med exempelvis med exempelvis Ankarloo och Friberg (2012). Olausson går där längre i sin kritik än Bladh, men ser liksom Bladh att detta är en utveckling som kan mötas genom ett ökat akademiskt ansvarstagande.

Knutson Wedel tar ett bredare grepp på akademiskt ansvar, sett i termer av spänningar mellan olika intressen och förhållningssätt, med ingenjörsutbildning som samlande kontext. Den mångdimensionella diskussionen sätter flera ansvarsfrågor i spel – en betoning av komplexiteten som vi också sett hos exempelvis Swinnerton-Dyer (1995) men även hos Edsall (1981). Liksom hos föregående medarbetare relaterar hon ansvar till frihet och i likhet med Bladh knyter hon an till de grundläggande värden som kommer till uttryck i Magna Charta Universitatum. Där ser hon liksom Bladh också vikten av att kombinera det externa och interna ansvaret, men Knutson Wedel gör detta också specifikt till en fråga om kvalitet och diskuterar kopplingen mellan kvalitet och samhällsrelevans som en fråga om akademiskt ansvar. Ett annat spänningsfält som hon lyfter är relationen mellan utbildning och forskning, och liksom Eriksson-Zetterquist ser hon också fruktbara vägar att hantera spänningen mellan kollegialitet och linjestyrning, även om Knutson Wedel för diskussionen utifrån något smalare och lärosättespecifika erfarenheter. Genom att uttryckligen föra in kvalitetsdimensionen blir det också naturligt att beröra spänningen mellan akademiska förhållningssätt och modern utvärderingskultur, som Bladh och Olausson kritiserar. Där ser Knutson Wedel möjligheter till ett mer integrerat förhållningssätt, som betingas inte minst av hennes uppfattning om akademins samhällsansvar – Polanyis tankegångar svävar genom texten men Knutson Wedel renodlar inte frågan om frihet i relation till samhällsansvaret lika hårt. Generellt ser Knutson Wedel också utvecklingspotential i de spänningar hon identifierar, och att ta akademiskt ansvar blir då inte minst att ta vara på denna utvecklingspotential utifrån de olika behov och intressen som definieras av spänningsfälten.

Alvesson och Paulsen tar ett lite annorlunda grepp och fokuserar på forskning och ansvar för forskningskvalitet. I synen på problem inom forskningen finns också beröringspunkter med Knutson Wedels kapitel även om Alvesson och Paulsen för en snävare diskussion både vad gäller teman och vad de ser som grunden för ansvarstagande. De har också

avgränsat sin diskussion till samhällsvetenskaperna. De inleder med en kritik mot svagheter i modern samhällsvetenskap som de anser beror på ett bristande ansvarstagande och den samlade bilden är att de problem de identifierar i starkt utökade forskningsvolymerna av tveksam kvalitet samverkar med den stora volymökningen i högre utbildning. Författarna ser orsaken till problem i vetenskaplig kvalitet i kortsiktiga intressen kring karriär, marknadstänkande och anpassning till resultatstyrning, i linje med den kritiska diskussionen hos exempelvis Hedgecoe (2016) eller Ankarloo och Friberg (2012). Författarna knyter därmed an till de problembeskrivningar som också Bladh och Olausson använde som utgångspunkter. Här går dock Alvesson och Paulsen vidare och kritiserar hur forskningen i deras ögon trivialiserats och utarmats på bekostnad av vad de ser som grundläggande akademiska värden. Här efterlyser de som alternativ en samhällsvetenskap som de önskar ska axla ett samhällsansvar och göra sig relevant för annat än den enskilda forskares karriär. Författarna diskuterar i det sammanhanget vad som för dem är en bra forskningsidé och bra empiri och vilka förväntningar man bör kunna ställa på bra vetenskapligt skrivande och vikten av ett akademiskt ansvarstagande som resulterar i kritisk självreflektion.

Hilliges fokuserar på det akademiska ansvaret för kvalitet i högre utbildning utifrån ett ledningsperspektiv. Det gör att perspektivet på ett sätt är relativt smalt jämfört med de ledningsdiskussioner vi finner hos exempelvis Bladh och Olausson, men i gengäld lyfter hon frågan i tre olika sammanhang: lärosätet, sektorn och samhället. Hon inleder med en generell diskussion av kvalitetsbegreppet och berör bland annat problemet med kvalitet som ett fenomen som begreppsligt är implicit positivt. Hilliges diskuterar skillnaden mellan att se kvalitet som prestation, standard och förmåga att styra, men diskuterar även kvalitet som kultur. Den kritik mot resultatstyrningstraditioner som flera andra författare sätter i förgrunden berörs, men för Hilliges är det centrala istället att sådana aspekter inte inverkar på ledningens ansvar för kvalitet och att säkra den utveckling och det nyskapande som är kärnan i all akademisk verksamhet. Den relation mellan autonomi och frihet som exempelvis Rendel (1988) diskuterat sätts därmed i spel. På sektorsnivå beskriver Hilliges inte minst hur nuvarande förhållningssätt utvecklats historiskt, vilket har lett fram till ett gemensamt ansvarstagande där lärosätetsledningar också samverkar snarare än konkurrerar. På samhällsnivå ser Hilliges frågan om kvalitetsansvar som en fråga om att säkra forskningens nytta men framför allt som en fråga om studenternas bidrag till samhället och att de genom sin utbildning själva kommer att ta ett akademiskt ansvar i sina framtida roller.

Eriksons diskussion är ännu snävare och handlar helt om det akademiska ansvar som följer av att examinera studenter och följer därmed den syn på akademiskt ansvar som också Barrow (2009) lyft fram. Erikson diskuterar ansvaret för examination i fyra olika kontexter. Den första är ämnestradition och akademisk tradition där ansvaret att examinera ses som ett ansvar för ämnet i termer av akademisk kvalitet och som en process där



studenten socialiseras in i en ämneskultur. Erikson lyfter sedan den kontext som utgörs av examinationens intressenter och visar på ett komplext ansvarsförhållande som inte bara inkluderar den studenten som godkänns eller underkänns utan dennes kurskamrater, lärarens kollegor och utbildningens avnämare i bred mening. Detta är också en fråga om hur vi ser våra studenter, där Erikson sätter Jaspers (1946/1959) diskussion i en modern kontext men också ser lärarens roll som auktoritet som mer legitim än Jaspers gjorde. Nästa kontext är frågan om vad som examineras där författaren framför allt betonar det akademiska ansvar som är nödvändigt för tolkning av lärande- och examensmål. Den fjärde och sista kontext som Erikson lyfter är examinationsformer, och även där är ses det akademiska ansvaret som en fråga om att göra medvetna val och ta ansvar för att man har nödvändig kompetens. Examinationens roll i ett systematiskt kvalitetsarbete är ett genomgående tema i Eriksons kapitel, och han knyter där an till Hilliges diskussion av lärosättesledningens ansvar och betonar dess roll som intressent.

Scheja fokuserar också helt på utbildning, men för en bredare diskussion om ansvar än Erikson och tar sin utgångspunkt i det gemensamma ansvar som finns i mötet mellan lärare och studenter. Liksom Erikson kommer han där in på frågan om hur de som verkar i akademien ser på sina studenter, liksom frågan om syftet med högre utbildning. Scheja problematiserar överförenklade bilder av lärarens ansvar och visar hur förväntningar på aktiva studenter är en fråga om ömsesidigt akademiskt ansvarstagande. Komplexiteten ökas av att det inte finns några enkla relationer mellan undervisningsaktiviteter och studenternas lärande. Här betonar författaren den lärarkompetens som ligger i att kombinera ämneskunnande och pedagogiskt kunnande. Ett ömsesidigt ansvarstagande förutsätter också att det är legitimt att ställa krav på studenter som även inbegriper legitima förväntningar som studenterna kan ställa på varandra. Slutsatsen blir att studenternas akademiska ansvar inte bara gäller deras lärande, utan de har också ett akademiskt ansvar för sin kunskap – en slutsats som också kan utläsas hos Olausson – och även här finns ett eko från Jaspers (1946/1959). Lärarnas ansvar blir då att finna rätt nivå för att möta studenterna i deras ansvarstagande och det ansvaret från lärarnas sida blir en del i vad Scheja definierar som det akademiska ledarskapet. Där är Schejas diskussion också väl i linje med den argumentation man finner hos exempelvis Hunt (2010) och Swinnerton-Dyer (1995).

Ska vi summera bokens kapitel ser vi att det finns gemensamma ställningstaganden som överbryggat den annars påtagliga spridningen i båda tematik och argumentation. Även om författarna väljer teman som varierar, exempelvis i sitt fokus på inom-akademiska frågor respektive bredare samhällsperspektiv, finns frågan om ansvar för samhällsnytta som en röd tråd igenom kapitlen. Den samlade bilden följer därmed också den internationella litteraturen inom området, och visar hur akademiskt ansvar skapas i spänningsfältet mellan idealet om akademisk frihet och legitimeringen genom samhällsnytta på kort eller lång sikt – ett spänningsfält som handlar om legitimering snarare än motsättningar i

intressen. Där är den samlade bilden också mer nyanserad än delar av den internationella diskussionen, vilket inte osannolikt speglar den svenska situationen av offentligt finansierad forskning och högre utbildning. Även om det också finns skillnader mellan författarnas akademiska roller blir inte perspektiven radikalt annorlunda om kapitlen är skrivna ur rektorsperspektiv eller ur mer renodlade forskarperspektiv. Även om rektorerna har en fot kvar i sina forskaridentiteter kan det ju annars spekuleras i om deras erfarenheter som rektorer förändrat deras perspektiv på akademien. Även om så skulle vara fallet vad gäller exempelvis avgränsning av kritiska aspekter, finns för alla författare en gemensam bild av det akademiska ansvaret som en produkt av en legitim balans mellan samhällsnytta och frihet. Det är också intressant att de som skriver ur rektorsperspektiv är bland de som hårdast kritiserar resultatstyrning och den marknadsanpassning som i litteraturen betecknas som ”nyliberalism”. I den nationella debatten möter man ibland föreställningen att det finns en konflikt mellan lärosätesledning och akademiker ”på golvet” i denna fråga, men ingenting i denna antologi pekar på att så är fallet, även om situationen internationellt är en helt annan.

Förhoppningsvis kan denna antologi hjälpa till att synliggöra det akademiska ansvarets betydelse, både för att synliggöra det ansvar som tas men också för att synliggöra det ansvar som behöver tas. Detta är, som antologin visar, också en diskussion som går att föra på alla nivåer – från akademins relationer till politiska beslutsfattare och andra aktörer i samhället till de enskilda studenternas ansvar för sin kunskap.

## Referenser

- Ahlbäck Öberg, S., Bennich-Björkman, L., Hermansson, J., Jarstad, A., Karlsson, C. & Widmalm, S. (red:er). (2016). *Det hotade universitetet*. Stockholm: Dialogos.
- Allen, W. B. & Carol, C. M. (2003). *Habits of the mind*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Altbach, P. G. & Salmi, J. (red:er). (2014). *The road to academic excellence*. Washington, D.C: The World Bank.
- Ankarloo, D. & Friberg, T. (red:er). (2012). *Den högre utbildningen - ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds.
- Barnett, R. (2011). *Being a university*. Abingdon: Routledge.
- Barrow, R. (2009). Academic freedom: Its nature, extent and value. *British Journal of Educational Studies*, 57, 178–190.
- Biesta, G. (2005). Against learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.

- Bologna Process. (2007, May 18). *London communiqué. Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world*. London. Tillgänglig på <https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>
- Buckley, W. F., Jr. (1951). *God and man at Yale*. Washington D.C.: Regnery Publishing.
- Council of Europe Committee of Ministers (2007). *Recommendation CM/Rec (2007) of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research*. Appendix 5. Tillgänglig på [www.coe.int/t/dg4/highereducation/news/pub\\_res\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/news/pub_res_en.pdf)
- Edsall, J. T. (1975). Scientific freedom and responsibility. *Science*, 188(4189), 687–693.
- Edsall, J. T. (1981). Two aspects of scientific responsibility. *Science* 212(4490), 11–14.
- Eliot, C. W. (1907). Academic freedom. *Science*, 26(653), 2–12.
- Erikson, M. G., Johannisson, J., & Sundeen, J. (red:er). (2013). *Vetenskap på tvären – från Borås till Humboldt volym 3*. Vetenskap för profession, 26. Borås: Högskolan i Borås.
- Etzkowitz, H., and Leydesdorff, L. (1998). The endless transition: a “triple helix” of university–industry–government relations. *Minerva*, 36, 203–208.
- Etzkowitz, H., and Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from national systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- European Commission (2005). *The European charter for researchers*. Bryssel: Författaren.
- Frederiksen, L. (2017). Fake news. *Public Services Quarterly*, 13(2), 103–107.
- Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 15–28.
- Friberg, T. (2015). A holistic, self-reflective perspective on victimization within higher education in Sweden. *Critical Studies in Education*, 56, 384–394.
- Havergal, C. (2015). Is ‘academic citizenship’ under strain? *Times Higher Education*, 29 januari, 2015. Tillgänglig på <https://www.timeshighereducation.com/features/is-academic-citizenship-under-strain/2018134.article>
- Hedgcoe, A. (2016). Reputation, risk, academic freedom and research ethics review. *Sociology*, 50, 486–501.

- Helmholtz, H., von, (1995). On academic freedom in German universities. In D. Cahan, *Science and culture* (pp. 328–341). Chicago: The University of Chicago Press. (ursprungligen publicerad 1877)
- Humboldt, W., von, (1903/1970). On the spirit and the organisational framework of intellectual institutions in Berlin (E. Shils, övers.), *Minerva*, 8, 242–250. (ursprungligen skriven 1809 eller 1810)
- Humboldt, W. von (1903/2009). Om organisationen av läroanstalterna i Berlin (T. Karlsruhn, övers.). *Psykoanalytisk Tid/Skrift* 26/27, 89-93. (ursprungligen skriven 1809 eller 1810)
- Hunt, E. (2010). The rights and responsibilities implied by academic freedom. *Personality and Individual Differences*, 49, 264–271.
- Jaspers, K. (1946/1959). *The idea of the university* (H. A. T. Reiche & H. F. Vanderschmidt, övers.). Boston, MA: Beacon Press.
- Karran, T. (2009). Academic freedom: in justification of a universal ideal. *Studies in Higher Education*, 34, 263–283.
- Kirkland, E. C. (1950). Academic freedom and the community. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 36(3), 417–427.
- Kennedy, D. (1997). *Academic duty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lazerson, M. (2017). Hungary's targeting of the Central European University is shameful. *Times Higher Education*, 13 April, 2017. Tillgänglig på <https://www.timeshighereducation.com/opinion/hungarys-targeting-central-european-university-shameful>
- Lindh, M. & Sundeen, J. (red:er). (2010). *Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 1 – Den svenska högskolans roll i en motsägelsefull tid* (Vetenskap för profession, Rapport nr 15). Borås: Högskolan i Borås.
- Lindh, M, Sundeen, J. & Torhell, C. (red:er). (2011). *Från Högskolan i Borås till Humboldt, volym 2 – Bildning och kunskapskultur* (Vetenskap för profession, Rapport nr 16). Borås: Högskolan i Borås.
- Metzger, W. P. (1978). Academic freedom and scientific freedom. *Daedalus*, 107(2), 93–114.
- Macfarlane, B. (2007). Defining and rewarding academic citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29, 261–273.

- Macfarlane, B. (2016). *Freedom to learn: The threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*. London: Routledge.
- Marginson, S (2014). Higher education and public good. I P. Gibbs & R. Barnett (red:er), *Thinking about higher education* (s. 53–69). Cham: Springer.
- Matthews, D. (2017). Central European University fights for survival in Hungary. *Times Higher Education*, 20 mars, 2017. Tillgänglig på <https://www.timeshighereducation.com/news/central-european-university-fights-for-survival-in-hungary>
- Morris, L. V. (2015). Trigger warnings. *Innovative Higher Education*, 40, 373–374.
- Nixon, J. (2012). Universities and the common good. I R. Barnett (red), *The future university* (s. 141–151). New York: Routledge.
- Olson, G. A. (2009). The Limits of academic freedom. *Chronicle of Higher Education*, 56, 31–32.
- Pechar, H. (2012). The decline of an academic oligarchy. The Bologna process and ‘Humboldt’s last warriors’. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & Lesley Wilson (red:er), *European higher education at the crossroads* (pp. 613–630). Dordrecht: Springer.
- Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563–566.
- Polanyi, M. (1947). The foundations of academic freedom. *The Lancet*, 249(6453), 583–586.
- Rendel, M. (1988). Human rights and academic freedom. In M. Tight (red) *Academic freedom and responsibility* (s. 74–87). Buckingham: SRHE and OU Press.
- Searle, J. R. (1971). *The campus war*. New York: World Publishing Company.
- Swinerton-Dyer, P. (1995). The importance of academic freedom. *Nature*, 373, 186–188.
- Tight, M. (1988). So what is academic freedom? I M. Tight (red) *Academic freedom and responsibility* (s. 114–132). Buckingham: SRHE and OU Press.
- Turner, J. (1988). The price of freedom. I M. Tight (red) *Academic freedom and responsibility* (s. 104–113). Buckingham: SRHE and OU Press.
- Watson, D. (2014). *The question of conscience – higher education and personal responsibility*. London: Institute of Education Press.

Williams, J. (2016). *Academic freedom in an age of conformity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Woolgar, S. (1988). *Science the very idea*. Chichester, UK: Ellis Horwood.

Åkerlind, G. S. & Kayrooz, C. (2009). Understanding academic freedom. I M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman & C. C. Morphey (red:er), *The Routledge international handbook of higher education* (s. 453–467). New York: Routledge.

## New academic management - akademien tar ansvar<sup>4</sup>

---

*Agneta Bladh*

De akademiska rollerna och det akademiska ledarskapet har lyfts fram till diskussion alltmer under senare år, sannolikt som en effekt av kritiken mot New Public Management, men också som ett förtydligande eller ett frågande inför vilka roller akademiska företrädare ska ha inom allt mer autonoma lärosäten. En del ställer linjestyrning mot den kollegiala styrningen, andra ser dessa styrformer som kompletterande varandra och som viktiga ingredienser inom lärosätena (se exempelvis Sundqvist, 2010). Styrningen från statsmakterna sker ofta i övergripande målformuleringar, men också via resultatstyrning och uppföljning med konkreta kvantitativa mått som grund. Det betyder att New Public Management har fått ett genomslag inom sektorn, i synnerhet som lärosätena ofta tillämpar samma styrprinciper internt som de som statsmakterna tillämpar. När jag i denna artikel lyfter fram New Academic Management som ett begrepp innebär det att jag anser att lärosätena måste ta kommandot över den interna styrningen och minska beroendet från externa aktörer genom ett medvetet eget agerande, samtidigt som en öppenhet mot omvärlden råder.

### **Autonomin**

Hur autonoma är lärosäten i Sverige? Och vilka får del av autonomin? Är det detsamma som akademisk frihet? Vilket ansvar har lärosäten och dess medarbetare om ”friheten” utökas? Autonomi är inte ett absolut begrepp uppnått en gång för alla. Autonomi är ett relativt begrepp och beror naturligtvis på både internt agerande och förhållande till externa aktörer. Dessa förhållanden skiftar över tid och påverkar hur autonomin utvecklas. Det jag för fram i denna artikel är mina egna tankar om hur ledarskapet skulle kunna agera betydligt mer självständigt samtidigt som lärosätena agerar i samspel med sin omgivning.

Först, en autonomi för lärosäten och lärosätenas ledningar (institutionell autonomi) är inte detsamma som akademisk frihet för enskilda lärare och forskare. De båda begreppen institutionell autonomi och akademisk frihet hör ihop, men den ena är inte en garanti för den andra eller vice versa. En högre grad av autonomi för ett lärosäte leder inte automatiskt till en högre grad av akademisk frihet för lärare och forskare. Till exempel har forskare i Sverige åtnjutit akademisk frihet – eller forskningens frihet, fastän våra lärosäten inte har någon särskild uttalad autonomi, sett i ett jämförande europeiskt perspektiv. Jag återkommer strax till detta.

---

<sup>4</sup> Artikeln är en bearbetad version av en artikel i SUHF:s framtidsantologi ”Framtiden börjar nu”.

Hur brukar man motivera lärosätenas autonomi? Det som oftast förs fram är att

- en kritiskt reflekterande akademi är nödvändig i en demokrati,
- samspelet mellan akademien och dess omvärld underlättas,
- utnyttjandet av resurser förbättras både kvalitativt och finansiellt.

Svenska lärosäten har i jämförelse med lärosäten i Europa inte någon särskilt framträdande autonomi. European University Association (EUA) har delat in institutionell autonomi i akademisk autonomi, organisatorisk autonomi, personalautonomi och finansiell autonomi (se Esterman, Nokkala & Steinel, 2011). Akademisk autonomi är t.ex. att ha beslutanderätt över utbildningens och forskningen innehåll och examination, organisatorisk autonomi handlar bl.a. om rätten att utse rektor och styrelse, personalautonomin bl.a. om att kunna besluta om tjänster, löner m.m. och finansiell autonomi bl.a. om att hantera intäkter så fritt som möjligt, ha rätt att ta avgifter och lån och äga sina fastigheter. Den institutionella autonomin handlar således om autonomin för lärosätena, inte för enskilda lärare och forskare. Sverige ligger ungefär i mitten av knappt 30 undersökta länder. Sverige har dock relativt stor personalautonomi jämfört med andra länder. Under senare år har statsmakterna i Sverige ökat den institutionella autonomin, men det gäller framför allt den organisatoriska autonomin. De förändringar som skett i Sverige under senare år har ökat autonomin för lärosätenas ledarskap, inte för lärare och forskare.

Den akademiska friheten, kopplad till enskilda lärare och forskare, kan vara lagstadgad, men uttrycks på olika sätt. Låt oss jämföra de nordiska länderna, som har relativt likartade förutsättningar. I Sveriges högskolelag stadgas enbart en paragraf om forskningens frihet. Här apostroferas varken lärosäten eller forskare, utan paragrafen anger vilka allmänna principer som ska gälla: att forskningsproblem fritt får väljas, forskningsmetoder fritt får utvecklas och forskningsresultat fritt får publiceras. Lagstiftningen i Finland, Norge och Danmark omfattar såväl forskning som undervisning, även om restriktioner för utbildningen finns. I Danmark finns också viss restriktion när det gäller forskningens frihet. I Norge och Danmark anger lagstiftningen dessutom att universitet och högskolor har skyldigheter gentemot sina lärare och forskare och deras akademiska frihet – de har ett ansvar för att denna kan upprätthållas. Det enda land i Norden som lyfter fram akademiskt ansvar vid sidan av akademisk frihet i sin lagstiftning är Norge. I Sverige har den lagstadgade grunden för forskningens frihet stärkts på senare tid, eftersom den numera är stadgad i grundlagen.<sup>5</sup> Den akademiska friheten är sedan en längre tid grundlagsreglerad för universiteten i Finland.

---

<sup>5</sup> Regeringsformen, SFS 1974:152, § 18: "Forskningens frihet är skyddad enligt bestämmelser som meddelas i lag. Lag (2010:1408)".



## Akademiskt ansvar

Akademiskt ansvar är en del av den akademiska friheten, men också en del av den institutionella autonomi. Det är därmed en del av akademins uppgifter i samhället, t.ex. att se till att resultat från forskningen får genomslag i utbildningen och även utanför denna i ett vidare samhällsligt perspektiv. Man kan dela in det akademiska ansvaret i ansvar internt, framför allt gentemot det egna akademiska området och ansvar externt, gentemot det samhälle i vilket lärosätena verkar.

Det grundläggande akademiska ansvaret är det som markeras vid promotioner och akademiska högtider, dvs. troheten mot vetenskapen, dess normer och värderingar samt att lärare och forskare motverkar subjektivitet, egenintresse och vetenskaplig ohederlighet. Lärare och forskare har också ansvar för att bedriva en verksamhet med hög kvalitet. Framför allt har lärosäten, lärare och forskare samt andra anställda vid universitet och högskolor ansvar för att ha en hög integritet. Integritet, ett oberoende grundat på redbarhet, är viktig för att omvärlden ska ha förtroende för lärosätet. Genom att ha hög integritet tjänar lärosätet sitt samhälle på bästa sätt. Därigenom är universiteten och högskolorna demokratins och det fria ordets banerförare. Integritet kan därför ge tillit. Tillit kan i sin tur ge ett ökat samspel med omvärlden och input till intressanta forskningsfrågeställningar. Det akademiska ledarskapet har det yttersta ansvaret för att integriteten är hög inom samtliga delar av lärosätet. Med detta ledarskap avser jag såväl ledare i linjen som rektor, dekaner och prefekter (motsvarande), som kollegiala organ och forskningsledare. Forskare har också ett ansvar för de resultat som forskningen leder till och hur resultaten används. Den akademiska friheten och det akademiska ansvaret är således starkt sammanflätade, de går hand i hand.

Ansvaret gentemot samhället framgår av högskolelag och högskoleförordning: att bedriva forskning och utbildning av hög kvalitet. Lagstiftningen i Sverige lyfter också fram samverkan med omvärlden som ett ansvar för lärosätena. Ansvaret består således i att tillgodose samhällets olika behov av utbildning och forskning samtidigt som forskningen också ska utvecklas utifrån sina egna premisser. Utbildningen ska inte bara tillgodose dagens arbetsmarknadsbehov, utan också spegla de framsteg som görs inom forskningen för att möta framtidens krav. Det är alltså inte så enkelt att bara utbilda för behoven i nuläget, utan även för behov som kan anas i framtiden, t.ex. genom ett flexibelt utbildningsinnehåll. Ansvaret inkluderar också att garantera en forskningsanknytning, dvs. undervisa nya generationer studenter baserat på de senaste forskningsrönen samt också i anslutning till den forskning som bedrivs.

## Ett aktivt akademiskt ledarskap

När uttrycket New Academic Management används i denna artikel är det naturligtvis i polemik mot New Public Management. Det som skrivs i det följande är spekulationer inför framtiden och man kan fundera över om det finns en realism bakom eller om det bara är drömmar? Det är upp till läsaren att bedöma och samtidigt fundera över sin egen vardag: vad kan och vill man påverka?

Mina utgångspunkter för New Academic Management är att

- lärosätena – och dess forskare och lärare – måste ha en hög integritet,
- lärosätena ska vara mer ansvarstagande,
- lärosätena ska interagera med sin omvärld och
- politiken ska vara mindre intervenerande.

För det akademiska ledarskapet handlar det om att skapa ett stort förtroende, både internt och externt.

I New Academic Management svarar lärosätena själva för styrningen av den egna verksamheten. Akademisk frihet och akademiskt ansvar är centrala. Lärosätets och forskarens integritet står i centrum. De förändringar som sker inom lärosätet är en effekt av inifrån överlagda beslut – efter samspel med omvärlden. Idag kan lärosätenas ledningar och medarbetare ibland vara alltför beroende av vad den politiska ledningen har för åsikter i stället för att själva föra fram vad de anser är den bästa utvecklingen – och argumentera för det.

New Academic Management är således institutionell autonomi under ansvar. Det innebär att lärosätena och dess personal har ansvar för att utföra forskning och utbildning av högsta möjliga kvalitet och att se till att man har interna kvalitetsprocesser som säkerställer detta. Det innebär också att man har ansvar för att länka samman utbildning och forskning och säkerställa att dessa verksamheter inte är helt åtskilda. Det innebär ett ansvar att samspela med sin omgivning under bevarandet av sin integritet. Ett sådant samspel påverkar både utbildningen och forskningen. Att bevara sin integritet är ytterst viktigt för att förtroendet för lärosätet, forskningen och undervisningen ska finnas och stärkas. Lärosätena, med dess lärare och forskare, har också ansvar för att låta externa kvalitetsgranskningar ske, inom såväl forskningen som utbildningen.

New Academic Management innebär således att den interna strukturen på lärosätena tar kommandot för en professionell utveckling av det akademiska skrået, inkluderande såväl forskningsuppgiften, undervisningsuppgiften som samverkansuppgiften.

Vilket ansvar har då de akademiska ledarna i detta? Det akademiska ledarskapet ansvarar för att intern debatt förs och att beslut fattas, där så krävs. Det akademiska ledarska-

pet har också som uppgift att skapa extern tilltro till det akademiska systemet. För att åstadkomma detta, bör arenor skapas för dialog mellan forskare och allmänhet inom alla områden. Studenter bör i sin utbildning ges möjlighet till tillämpning, i form av examensuppgifter eller praktik i verksamheter utanför akademien, som därefter diskuteras och reflekteras inom ramen för utbildningen. Det absolut viktigaste är att integriteten för lärosätet och dess lärare och forskare markeras, så att lärosätet kan fullfölja sin uppgift i ett demokratiskt samhälle. New Academic Management innebär också att relationen mellan institutionell autonomi och akademisk frihet blir tydlig. Lärosätenas ledningar måste både respektera och försvara den akademiska friheten.

### **Våra grundvärderingar**

Basen för vår diskussion är Magna Charta Universitatum, ett dokument som beskriver lärosätenas värdegrund och som undertecknades av närmare 400 europeiska rektorer i Bologna år 1988, vid Bolognauniversitetets 900 års-jubileum. I den senare politiska överenskommelsen från 1999, den s.k. Bolognadeklarationen, sker i inledningen en hänvisning till Universitetens Magna Charta (Observatory Magna Carta Universitatum, 1988). Magna Charta Universitatum ska naturligtvis läsas i sin helhet, men några nedslag:

*Ur företal kan läsas att:*

- Mänsklighetens framtid är beroende av den kulturella, vetenskapliga och tekniska utveckling som äger rum vid universiteten.
- Universitetens uppgift är att sprida kunskap till yngre generationer och betjäna hela samhället, bl.a. i återkommande utbildning.
- Utbildning och kunskap ska bidra till respekten för balansen i naturen och i livet självt.

*I avsnittet Principer framgår bl.a. följande:*

- Universiteten är autonoma institutioner, som frambringar, undersöker, värderar och vidareför kulturen genom forskning och undervisning. De tillgodose om världens behov genom forskning och undervisning som är moraliskt och intellektuellt oberoende av alla politiska, ideologiska och ekonomiska maktgrupperingar.
- Undervisning och forskning får inte åtskiljas.
- Frihet i forskning och utbildning är en grundläggande livsprincip, som måste respekteras av statmakter och lärosäten. Intolerans ska motarbetas.

- Lärosätena ska sträva att uppnå universell kunskap och bortse från alla geografiska och politiska gränser så att skilda kulturer får lära känna och påverka varandra.

#### *I avsnittet Medel framgår:*

- De resurser som tjänar verksamheten bör stå till förfogande för envar inom gemenskapen.
- Rekryteringen av lärare bör vägledas av principen att forskning och undervisning är oskiljaktiga.
- De studerandes frihet ska skyddas och åtnjuta villkor som krävs för att erhålla den bildning och utbildning de eftersträvar.
- Europeiska universitet ska ömsesidigt utbyta information och åstadkomma fler gemensamma forskningsinitiativ.

### **Etiska riktlinjer**

Magna Charta Universitatum innehåller mycket, men olika etiska frågeställningar skulle kunna lyftas fram ytterligare i detta dokument, då det är av avgörande betydelse för att lärosäten och dess ledare och lärare/forskare blir medvetna om olika etiska frågeställningar för att hålla en hög integritet. För några år sedan togs etiska riktlinjer fram av en gemensam arbetsgrupp mellan International Association of Universities (IAU) och Magna Charta Observatory (MCO). Dessa riktlinjer täcker hela spektrat av etiska frågeställningar inom utbildning, forskning, administration och internationellt samarbete. Riktlinjerna är just bara riktlinjer och kräver därför att lärosätena själva tar ställning till om man vill anta dessa etiska riktlinjer eller förändra dem. Det betyder att det krävs beslut vid varje lärosäte efter interna diskussioner. Ett New Academic Management med betydande egen handlingskraft skulle vinna mycket på att internt diskutera och förankra etiska riktlinjer för hela lärosätets verksamhet. Lärosäten i Sverige har normalt inte antagit etiska riktlinjer för hela sin verksamhet på detta sätt. Vi har etiska riktlinjer för viss forskning, vi ska vidta åtgärder mot vetenskaplig ohederlighet, vi har disciplinnämnder för studenter som fuskar, men vi har inget heltäckande system. I Litauen har man infört etiska ombudsmän och Mykolas Romeris University är i färd med att anta heltäckande etiska riktlinjer efter en omfattande intern diskussion. Vi behöver också tala mycket mer om olika konkreta exempel på situationer med ett etiskt dilemma för att göra oss mer medvetna om dessa frågeställningar.

Alla inom akademien har ansvar för att ständigt diskutera de grundläggande akademiska värderingarna och olika etiska frågeställningar. Inom ramen för New Academic Management har det akademiska ledarskapet på olika nivåer ett ansvar för att diskutera

förs. Bara genom en aktiv debatt kan värderingarna hållas aktuella och integritetens fana hållas högt. Akademisk frihet, institutionell autonomi och ansvar gentemot det samhälle i vilket vi verkar hör ihop.

### **Referenser**

Esterman, T., Nokkala, T. & Steinel, M. (2011). *University autonomy in Europe II*. Bryssel: European University Association.

Sundqvist, B. (2010). *Svenska universitet - lärdomsborgar eller politiska instrument* Hedemora: Gidlunds.

Observatory Magna Carta Universitatum (1988). *Magna Carta Universitatum*. Bologna: Författaren. (svensk översättning, SUHF, 2009) Tillgänglig på <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/swedish>



## Kollegialitet, ansvar och samtida styrformer

---

*Ulla Eriksson-Zetterquist*

I samband med att kollegialitet diskuteras alltmer inom universitets- och högskolevärlden och de ständiga förändringar som vi möter, kommer också en rad följdfrågor. Den första är förstås vad kollegialitet avser en fråga som man kan hoppas nu är besvarad genom till exempel Henric Björcks (2013) utmärkta översikt i Om kollegialitet, och som Kerstin Sahlin och undertecknad också diskuterat i boken *Kollegialitet – en modern styrform* (2016). En rad följdfrågor rör hur det går till i praktiken. Här kommer jag att diskutera kollegialitet som form för beslutsfattande och med grund i det diskuteras kollegialitet som samtida praktik och de konsekvenser som denna praktik får för frågor som ansvar och organisering.

Även om forskare och lärare i universitet och högskolor redan från första dagen som studenter socialiseras in i denna styrform, betyder det inte att man kan förklara för omgivningen hur dess praxis ser ut. Andra styrformer, som till exempel byråkrati, vars idealform beskrevs av Weber (1922), och som sedan varit föremål för omfattande forskning, är enklare att förklara. Om man inte kan sätta ord på det som händer på ens arbetsplats, på hur man enligt en byråkratisk ordning förbereder beslut, fattar beslut och genomför desamma (eller inte genomför dem, som Brunsson 1989/2002 så väl förklarar), eller vilka policier som man utgår ifrån, så ger Weber och de studier, begrepp och förklaringar som följer efter hans arbete omfattande vägledning. Det ger en förklaring till varför man styr och arbetar som man gör. Styrformen kollegialitet omfattar däremot ännu inte motsvarande rikedom i studier, och blir således något svårare att sätta ord på. Det betyder dock inte att den inte finns där, och i högsta grad är verksam. Oavsett verksamhet och styrform är det centralt att kunna sätta ord på sina arbetssätt. Med beskrivningen kan man förstå varför man använder sig av vissa praktiker, varför man följer vissa rutiner. En bra förklaring av befintliga arbetssätt gör också att man kan ta till sig nya idéer på genomtänkta och hållbara sätt.

Efter autonomireformen för svenska universitet och högskolor år 2011, uppdaterade de flesta lärosäten sina arbets- och delegationsordningar, en förändring som statsvetarstudenten Elin Sundberg studerade i sin kandidatuppsats (2013) och senare även följde upp i sin masteruppsats (2014). Som Sundberg visade innebar dessa arbets- och delegationsordningar att den byråkratiska styrningen av universitet och högskolor fick ett nytt företrädare, på bekostnad av kollegiala styrformer. Ett exempel på detta var att institutionsstyrelser kom att ersättas med institutionsråd. En byråkratisk formell läsning av detta införande är att den styrelse som tidigare hade beslutanderätt, nu enbart är rådgivande. Besluten fattas av prefekten, som kommer att verka som enväldig chef. Prefekten får således ett betydligt större mandat, och övriga forskare och lärare vid institutionen får betydligt

mindre möjligheter att påverka. En mer oförutsebar effekt av detta har McCormack med flera (2014) visat på i sin granskning av kollegialitet versus en ordning där prefekten blir mer enväldig chef, vid brittiska universitet och högskolor. Där man införde en modell med chefsorienterade prefektskap skapades också nya karriärvägar där prefekterna istället för att återgå till ordinarie verksamhet, istället kom att göra administrativa karriärer. Medan kollegialitet som styrform behölls på äldre lärosäten kom den nya chefsrollen att främst införas på nyare lärosäten.

Ytterligare en dimension på frågan om institutionsstyrelse eller institutionsråd framkommer om man ser till de informella aspekterna. Om en lärare/forskare blivit vald av sina kollegor att under en begränsad period leda arbetet så är vederbörande fortfarande beroende av deras samtycke, även om prefekten själv fattar beslutet. Om institutionsrådet överlägger och kommer fram till rådet att ge kursen X på bekostnad av kursen Y, blir den prefekt som ändå väljer kursen Y snart ifrågasatt. Framför allt, om det visar sig att kursen Y får få studenter/dåliga utvärderingar/svag lärarkapacitet/eller liknande, kommer prefekten själv att få bära ansvaret för ett misslyckat val. Om vederbörande istället kan visa, att hen följt institutionsrådets förslag, blir läget annorlunda. Det blir då ett beslut där fler tagit del, och även om inte institutionsrådet har formellt ansvar för att prefekten valde kursen X, är det onekligen fler på institutionen som diskuterat frågan och fler synpunkter har kunnat vägas in.

En avgörande del här är ”ansvar”. Den instans som har rättigheten - och skyldigheten - att fatta beslut har också ansvar för detsamma. Instansen förväntas svara för att beslutet är väl grundat och också att det följs upp. Om beslutet blir fel, förväntas instansen om möjligt rätta till det, alternativt ställa sina poster till förfogande.

Som kan noteras använder jag mig här av det synnerligen neutrala ordet ”instans”. En instans kan, som impliceras, både vara en enskild person, en styrelse med flera personer, eller ett kollegium med en hel kår av lärare och forskare. Den eller de som valts - eller anställts - att leda/styra/svara för en avdelning - som i en byråkrati - , ett företag eller en kommun - som i en styrelse - , eller ett universitets/en högskolas - som i ett kollegiums lärare och forskare - har också ansvar för samma avdelning.

### **Kollektivt ansvar – finns det?**

Som ett resultat av boken ”Kollegialitet – en modern styrform” (Sahlin & Eriksson-Zetterquist, 2016), har jag haft förmånen att delta i seminarier, paneldebatter, och också ge föreläsningar om vad kollegialitet är. En del av de som kommit att inneha ledande positioner efter att de nya arbets- och delegationsordningarna infördes, har vid dessa tillfällen ofta påpekat att ”ansvar kan bara tas av en person, en grupp kan aldrig ta ansvar för ett beslut”. I Sahlins och min bok visar vi hur kollegiala modeller inte är exklusiva för universitet och högskolor, utan återfinns på advokatbyråer, arkitektkontor och hos regeringen. Hur ser det då ut när dessa instanser tar ett kollegialt ansvar?



För den svenska regeringen är arbetsordningen tydlig. På regeringens hemsida beskrivs beslutsfattande och ansvarstagande med följande:

De svenska statsråden, det vill säga ministrarna, har till skillnad från sina kolleger i många andra länder få möjligheter att fatta beslut på egen hand. Alla regeringsbeslut fattas gemensamt av regeringen först när frågan är väl genomarbetad och regeringen enig. Statsministern har det yttersta ansvaret för att regeringens politik samordnas och följer en gemensam linje.<sup>6</sup>

Motsvarande kollektiva ansvarstagande hittas i Aktiebolagslagen (2005:551). Det är stämman som beslutar om styrelsen får ansvarsfrihet för sitt arbete under det gångna året, eller inte. Det är inte enbart ordförande som får ansvarsfrihet, eller enbart VD, utan hela bolagsstyrelsen med sina styrelseledamöter och verkställande direktör.

I båda dessa fall som är fullt vedertagna i Sverige, utkrävs i praktiken således kollektivt ansvar. Sällan, eller aldrig, ifrågasätts förutsättningarna för detta ansvarstagande. De personer som tolkar de nya arbets- och delegationsordningarna i akademien, behöver således knappast rädas gemensamma beslut, eller det vidföljande ansvaret för desamma. Formuleringen ”en grupp kan aldrig ta ansvar”, är kanske snarare ett uttryck för hur väl nya chefer blivit inpräntade på de nya beslutsordningarna, och också, hur undermåliga akademiker varit att försvara den redan rådande styrformen, kollegialitet.

### **Akademiskt ansvar i praktiken**

Om ovanstående gäller de mer principiella formerna kring kollegialitet som styrform, hur fungerar då kollegialt ansvar i praktiken? För akademiker blir detta med kollektivt, i meningen gemensamt, ansvar möjligen något motsägelsefullt givet hur forskare och lärare arbetar i sin vardag. I undervisningssalen står läraren ensam, skrivarbetet görs ofta på egen hand (även om en text så småningom kan ha flera författare), och man läser olika texter på egen hand. En annan miljö, den laboratorietunga, innebär att man arbetar nära varandra i en vardag. Det behöver inte för den skull innebära att man arbetar eller skriver tillsammans utan man kan trots det nära arbetet även vara varandras konkurrenter (Latour & Woolgar, 1979/1986). Akademiker har också friheten att välja sina egna forskningsområden, sin metodologi, och att själva avgöra i vilken takt man ska arbeta. Förutom de självständiga arbetsuppgifterna som ska utföras i vardagen, ska man även arbeta oberoende av sina kollegor och ofta också konkurrera med dem, som Bennett (1998) påpekade. Samtidigt är det en individualism som äger rum i en gemenskap, där det övergripande målet är att bidra till tidigare forskning och kunskap. Individualism inom det akademiska sammanhanget innebär att man reflekterar och arbetar oberoende

---

<sup>6</sup> <http://www.regeringen.se/sa-styrs-sverige/sa-arbetar-regeringen-och-regeringskansliet/sa-arbetar-regeringen/>, besökt 2017-09-18

av varandra, men att man genom detta arbete tillsammans bygger upp det vetenskapliga ämnet, och med dem vetenskapliga miljöer. Således är inte akademiker frikopplade från varandra, utan var och ens insats kommer att vara del av ett kollegium där man i förtroende med andra kollegor bidrar till forskningen och granskar varandras resultat. Ett sådant kollegium återfinns i laboratorium, i seminarium, i peer-review-sammanhang, på nationella och internationella konferenser, som alla blir en del av det pågående vetenskapliga samtalet. För att detta ska fungera krävs ett kollektivt ansvar som gör att någon vill organisera ett laboratorium, vara ansvarig för en seminarierie, vill bidra med obetalda granskningar i peer-review, och kan tänka sig att vara med att arrangera och delta i nationella och internationella konferenser.

Bortom en enskild persons vilja att göra detta, behövs såklart också andra incitament, i form av argument kring hur detta bidrar till både vetenskap som verksamhet och till den enskildas individuella utveckling. Argumenten är en del av styrmodellen, som förklarar varför forskare självständigt skriver, läser och publicerar, och också på olika sätt, tillsammans med andra, arbetar för att utveckla den tidigare forskning och kunskap som utgör vetenskapen. Styrmodellen behöver således följas av argument som stödjer praktiken att forskare tar ansvar för både det självständiga och det kollektiva.

### **Samtida styrning och administrativ praktik**

För att förstå det som verkar vara möjliga risker för ansvarstagande är det lätt att tankarna dras till något av det mest uppenbara i samtida universitet och högskolor. Trycket på att publicera artiklar, och gärna i så kallade högrankade tidskrifter. Denna praktik uppmuntras och följs upp av både universitet, högskolor och forskningsråd. En konsekvens av denna uppmuntran till vad som framstår som främst individuella insatser och följande belöningar, är att lärare/forskare inte nödvändigtvis ser anledning att ta ansvar för det kollektiva. Om omvärlden premierar individuella insatser, kommer lärare/forskare i enlighet med Bennet (1998) att föredra att satsa på sig själva. Möjligtvis kan praktiken kring den individuella insatsen där man främst ser sig som en ensam forskare som söker medel, och utför och publicerar forskning, även driva fram en föreställning att man ska lägga minsta möjliga tid på det gemensamma. Med en sådan föreställning kan den individuella strategin bli att enbart göra det absolut nödvändigaste för att få access till det kollektiva (genom oavlönade peer reviews för tidskrifter, konferens- och seminariedeltagande och så vidare). Arbetssättet blir att i högsta möjliga mån försöka nyttja andras tjänster för egen vinning. Även om tjänstetillsättningar både ser till publikationer, tidskrifters ranking och kollektiva insatser i form av deltagande i konferenser, arbete med peer review och administrativt ansvar, är det ändå publikationer i internationella tidskrifter som kommer i fokus i utvärderande ackrediteringar, årsrapporter och således i vårt vardagliga arbete. I praktiken innebär det att en mycket liten del av det kollegiala samspel som äger rum över lärosätetsgränser och över nationsgränser blir det som uppmärksammas och mäts. Från ett kollegialt perspektiv kan det ses som att för tillfället

verkar verksamheten vid våra universitet och högskolor vara dåligt utvecklad för att premiera insatser för det gemensamma. Den ödesdigra frågan som ställs till bolagsstyrelser har ännu inte översatts till universitetens och högskolornas verksamhet. Således är det inte heller legio att man frågar sig: kan kollegiet beviljas ansvarsfrihet?

Ytterligare några dimensioner behöver läggas till bilden för att förstå styrmodeller och ansvarstagande inom universitet och högskolor. Bennets bok är publicerad i Storbritannien 1998 och kommer således ur ett sammanhang före utvärderings- och ackrediteringsiver samt autonomireformer och där mycket var digitaliserat men där administrativa uppgifter fortfarande var hårt kopplade till pappersblanketter och administrativ expertis. Sedan hans bok publicerades har förhållanden i både Sveriges och Storbritanniens högskoleväsen kommit att ändras ytterligare. Ett sådant exempel är den förflyttning av administrativa uppgifter som innebär till exempel att nya former av ansvar läggs på enskilda medarbetare.

Bakgrunden till detta resonemang är en diskussion med kollegor, om huruvida de samtida hybrida styrmodellerna socialiserar oss till oansvariga medarbetare, med fokus enbart på våra egna publikationer<sup>7</sup>. En av de deltagande kollegorna påpekade att denna förklaring är alldeles för enkel. Om det var så att färre ställde upp för det allmänna till förmån för eget publicerande, skulle vi se betydligt fler bokutgivning, kapitel, konferensuppsatser, och också ännu fler uppsatser i internationella tidskrifter. Även om det idag från sakkunnigärenden och uppföljningar av publikationsgenomslag kan anas ett mönster av fler publikationer i sämre rankade tidskrifter, är det fortfarande inte i den mängd att det tyder på att forskare enbart ägnar sin tid åt att skriva. Vidare, trots det ökade trycket på att publicera sig, kan man konstatera att fler förvisso publicerar i internationella tidskrifter, men tidigare publikationsformer, som till exempel böcker, får stå åt sidan. Givet att fler arbetar som lärare/forskare, kan den ökade mängden tidskriftsartiklar förklaras. Huruvida var och en skriver och publicerar mer än tidigare är svårare att avgöra, då till exempel författandet av en bok skiljer sig något från samförfattade artiklar.

Vad kan då tänkas vara förklaringen till vad som förefaller vara vikande ansvarstagande för det gemensamma arbetet inom universitet och högskolor? En annan bild kan möjligen hämtas i att en högskolelärare förväntas hantera inte mindre än fyra övergripande arbetsområden: utbildning, forskning, tredje uppgiften, och kompetensutveckling/administration/ledarskap vid den egna enheten. De flesta löser detta genom att lägga betoningen på en av dessa uppgifter, men ändå visa på viss aktivitet i de andra tre. Vad man däremot inte tar i beaktande är att var och en av dessa uppgifter idag åtföljs av administrativa sysslor. Läraren förväntas hantera olika kurs- och schemalägningsportaler, inte bara rätta tentorna utan även lägga in poängsummorna i administrativa system, ladda

---

<sup>7</sup> Stort tack till Bino Catasús, Anders Ivarsson-Westerberg och Rolf Solli för input här.

upp sina förberedda presentationer i god tid, delta i olika kurschattar, samtidigt som de svarar löpande på studenternas e-post. Forskaren ska inte bara planera för sitt fältmaterial och skriva sina forskningsrapporter, utan också hantera budgetar, uppföljningar av desamma, konsekvenser av OH-system med mera. Den som vill ansöka om medel ska hantera respektive forskningsråds digitala system, med varsin specifik lösning för utformning av ansökan och dess finansiering. För att klara av tredje uppgiften kommer den kollega som är föredömlig avseende denna uppgift att upprätthålla, i egen regi, blogg, twitterkonto, löpande instagramuppdateringar och gärna också ett större nätverk av journalister och kommunikatörer som är beredda att föra ut de senaste resultaten. För att hantera arbetsplatsens administration används IT-baserade rekryteringssystem, personalsystem, inköpsystem, lönerrevisionssystem, ekonomisystem där respektive system åtföljs av specifika inloggningsuppgifter och en egen struktur som man inte nödvändigtvis behöver förstå, men åtminstone behöver kunna hantera. Som anställd vid ett universitet eller en högskola har man ansvar för att sätta sig in i och hantera dessa system.

Om man tänker sig att vart och ett av dessa system tar någon minut att logga in på, några minuter att slutföra ärendet, och kanske någon minut att hålla sig uppdaterad kring, har arbetstiden snart sprungit iväg. Det som marknadsförs som effektivt, transparent, tidsbesparande och något som tydliggör vem som är ansvarig för vad, blir istället det som bidrar till att det helt enkelt inte finns tid att göra de arbetsuppgifter som går utanför de digitala systemen, än mindre upprätthålla ett kollektivt ansvar. Den tidigare lösningen, där professionella administratörer tog hand om en ifylld blankett, är nu ersatt med digitala system som ska vara jämlika för alla. Resultatet blir att alla tar sitt jämlika ansvar för detta, medan andra arbetsuppgifter blir väntande. I förlängningen kan det kanske läsas som att den kollegiala styrform som har försvagats av både intern glömska av vad den är till för, ökat tryck på nyckeltal för att mäta verksamhetens resultat, nya arbets- och delegationsordningar, tillsammans med nya tekniska lösningar, möjliggör att en administrativ kultur med krav på administrativt ansvar för alla möjliga uppgifter får ta över.

I praktiken innebär detta att lärare och forskare vid universitet och högskolor kommer att stå i skärlinjen för olika styrformer, däribland byråkrati och kollegialitet, samtidigt som förväntningarna på vad som ska ingå i arbetet förändras. Således blir också förväntningarna på ansvar förändrade. Det finns förväntningar om att lärare/forskare ska ta sitt individuella ansvar för sitt eget forskningsarbete och undervisning, sitt kollektiva ansvar för vetenskapen och de organisationer där verksamheten genomförs (universitet, högskolor, konferenser, förlag), och sitt medarbetaransvar för de nya systemkunskaper som nu krävs av var och en av oss.

### **Kollegialt ansvar – några avslutande reflektioner**

Om invändningen mot kollegialitet är att grupper inte kan ta ansvar, är det således en tämligen lätt nöt att knäcka. Grupper tar ansvar i många olika sammanhang, det är

inskrivet i lagstiftning, och fungerar för det mesta utan att vi ifrågasätter det. Frågan om ansvar och kollegialitet visar istället på att vi inte har förståelse för styrformen som sådan, där vi har praktiker för att upprätthålla att beslut och handling grundas i vetenskaplig kompetens och argument för kunskapsanspråk, att vi har ett pågående prövande och kritiskt samtal kring dessa kunskapsanspråk (till exempel i seminarier och i tidskrifters publiceringar som bygger på varandra), och ett verksamhetsbaserat, roterande ledarskap (Sahlin & Eriksson-Zetterquist, 2016).

Givet den samtida utvecklingen framstår det också som att ansvar i kollegiala sammanhang kräver arbete på en rad fronter. Vi som är verksamma i högskolevärlden behöver fundera på de styrmodeller som vägleder vår verksamhet, på både deras fördelar och nackdelar, varför de en gång infördes, och vilket problem de är tänkta att lösa. För den som grubblar kring hur ansvar som är kopplat till en person kan relateras till flera i praktiken, är det angeläget att undersöka hur det går till i andra organisationer, med andra styrformer. Den managementpräglade näringslivet och kommunala sektorn med sina bolag, praktiserar också gemensamt ansvar, utan att någon ifrågasätter huruvida det är möjligt. Slutligen, den som vill ha mer output i form av publikationer i akademien eller bättre kursutvärderingar från studenterna, oavsett om de är för den individuella framgången, eller för utvärdering av lärosätet som sådant, ska kanske fundera på om det är möjligt att återetablera en verksamhet som delas av professionella administratörer och professionella forskare/lärare. Som det är just nu, riskerar den styrmodell som inte följs av aktuella argument för dess användning att medföra inte bara att vi förlorar den kollegiala styrningen, utan också att vi kommer att ägna oss åt att göra fel saker.

### Referenser:

- Bennett, J. B. (1998). *Collegial professionalism: The academy, individualism and the common good*. Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press.
- Björck, H. (2013). *Om kollegialitet*. Stockholm: Sulf.
- Brunsson, N. (1989/2002). *The organization of hypocrisy*. Malmö: Liber
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979/1986). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.
- McCormack, J. C. P. & Smith, S. (2014). Herding cats? Management and university performance. *The Economic Journal*, 124, F534–F564.
- Sahlin, K. & Eriksson-Zetterquist, U. (2016). *Kollegialitet – en modern styrform*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, E. (2013). *Automireformen. Vad händer med det kollegiala styret?* C-uppsats,

Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

Sundberg, E. (2014). *Autonomireformen. En kompletterande undersökning*. Samverkansgruppen för en god forskningsmiljö (GFM), Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

Weber, M. (1983). *Ekonomi och samhälle. Förståelsesociologins grunder* (övers. A. Lundquist). Lund: Argos. (ursprungligen publicerad 1922)

## Vart tog ansvaret vägen? Högskolans ansvar i den posthumboldtska samtiden

---

*Lennart Olausson*

Frågan som skall behandlas i denna artikel gäller högskolans ansvar. Den kan också ställas som en fråga om det finns några gränser för akademins eller lärosätenas ansvar och i så fall vilka gränser. Det korta och enkla svaret är att visst finns det gränser. Men detta svar döljer ett antal komplicerade frågeställningar som dels rör innebörden i begreppet ansvar och dels vems ansvar det handlar om inför vem eller vad. Att svara för något ligger ju inbyggt i själva ordet. Knyter vi begreppet ansvar till en högskola eller till den enskilde anställde vid ett lärosäte eller till studenten så får vi tämligen skilda svar på frågan om gränser för ansvaret.

I sin mest generella mening så har vi ju ansvar för varandra som människor. Detta är ett ansvar som vi delar med alla andra människor. Den gamle filosofen Kants formulering kan gälla fortfarande, nämligen att vi aldrig skall behandla andra människor enbart som medel utan också alltid som mål i sig. Detta är ett annat sätt att uttrycka att vi har ett ansvar för varandra. Att vara människa innebär enligt ett sådant synsätt att man har ett värde som inte får kränkas, exakt vari detta värde består skall vi inte uppehålla oss vid här. Min poäng är att detta också omfattar de anställda vid våra lärosäten liksom alla studerande.

Men det som jag vill diskutera rör inte den enskilde individens ansvar utan snarare frågan om högskolan kan sägas ha något ansvar och vari detta i så fall består. En fråga att fundera över gäller frågan om vilket ansvar vi inom ett lärosäte har och för vad. Två skilda delar behöver tas upp, lite abstrakt. Den första delen gäller om det är vår avsikt vi tar ansvar för eller konsekvenserna. Frågan går lätt att exemplifiera inom forskning. Skall vi som forskare enbart ta ansvar för att vårt forskningsresultat är korrekt hanterat i enlighet med såväl forskningsetiska regler som gällande forskningspraxis inom det ämne eller forskningsområde inom vilket forskningen ägt rum. Eller har forskaren också ansvar för hur hans resultat nyttjas av andra?

Ett konkret exempel rör en utveckling där man lyckats få silkesmaskar att producera silke i olika färger genom att man använt en viss egenskap hos koraller för att förändra silkesmasken. Under våren 2017 rapporteras det i Vetenskapsradion kring detta att man kan producera sju olika färger. En fråga som kan ställas i detta sammanhang är vad som skulle hända den dag någon eller några av dessa silkesmaskar kommer utanför laboratoriets väggar. Är detta en del av forskarens ansvar eller finns det någon annan som förmodas ta ansvaret? Vem i så fall?

Det är ju inte bara inom forskningen man som forskare/lärare vid en högskola har ett ansvar. Detta gäller naturligtvis i högsta grad också för den undervisning som man bedriver, en undervisning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund eller på beprövad erfarenhet. Men inte bara detta, utan man ansvarar också för att det sker på ett kritiskt sätt, så att man i samspel med de studerande ifrågasätter och problematiserar innehållet i den kunskap som man tar upp i undervisningen. Man bör som lärare alltid kunna svara på frågor som rör inte bara vad man vet utan också hur man vet det som man vet. Hur säker är kunskapen? Finns det andra alternativ? Om man tar upp kunskap ur ett annat perspektiv än det dominerande perspektivet, vad händer då? Man kan utveckla flera frågor, men det viktiga är att bidra till att de studerande utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till det som det undervisas om i den högre utbildningen. Här har också de studerande ett lika självklart ansvar.

I samband med utbildning av de studerande har lärosätet ett ansvar för att de lär sig att bruka kunskapen. Jag föredrar att utifrån Bologna-systemets inte översätta ”employability” med anställningsbar eller anställbar, som är det gängse uttrycket idag. I stället föredrar jag ordet brukbar. De studerande liksom lärare/forskare skall kunna bruka sina kunskaper i olika sammanhang, inom akademien, i samhället, på arbetsmarknaden liksom för individens egen utveckling. Det är en komplex process som den högre utbildningen är involverad i. Man skulle här kunna nyttja den tyske sociologens Ulrich Becks uttryck, de vetenskapliga resultatens tillämpningskontext (Beck, 2000, s. 277).<sup>8</sup> Det är ett intressant begrepp och pekar också på ett tredje område, nämligen brukandet av vetenskaplig kunskap i det omgivande samhället. En process som leder till att kunskapen blir till en annan i den tillämpning som uppstår genom ett ibland gemensamt brukande av kunskap mellan akademi och så kallat omgivande samhälle.

Det har ju under senare år blivit allt tydligare att högskolan som institution har ett ansvar för den verksamhet som bedrivs vid lärosätet. Det har blivit särskilt tydligt när det gäller den så kallade Macchiarini-skandalen vid Karolinska Institutet, ett av flaggskeppen inom det svenska högskolesystemet. Anställdas, chefers och styrelsens ansvar för det skedda har utretts och diskuterats. Vissa har fått sluta, delar av styrelsen bytts ut osv.

Men vilket ansvar har då högskolan? Ett sätt är att gå till Högskolelagen för att se vad som sägs där. Själva ordet ansvar dyker inte upp i Högskolelagen. Jag skall kort citera två stycken som kan leda våra tankar vidare;

1:a kap. 2§: I högskolornas uppgift ska det ingå att samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet samt verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta.

---

<sup>8</sup> Här är inte plats att gå in på Becks intressanta analyser av det moderna och vad detta betyder för vetenskapens tillämpning.



2:a kap. 2§: Styrelsen för en högskola har inseende över alla angelägenheter och svarar för att dess uppgifter fullgörs.

Det som kommer närmast en idé om ansvar i högskolelagen är att styrelsen svarar för något och detta något utgörs av alla angelägenheter vid en högskola, även om det finns inskränkningar här, i första hand gäller det att styrelsen – om den inte har en majoritet av styrelseledamöter som har vetenskaplig kompetens – inte får lägga sig i innehållsliga frågor. Var gränsen går är oklart.

Man kan ju också fundera över ansvar i relation till att ”verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta.” Det är ju svårt för att inte säga omöjligt att knyta ett ansvar till något som man skall verka för, det kan ju vara svårt att veta varför ingen vill använda vissa forskningsresultat. Det kan ju finnas goda skäl för det. Dessutom tycker jag det är märkligt att säga att det enbart skall röra sig om de resultat som tillkommit vid högskolan. Snarare bör man utifrån högskolelagen verka för att all relevant forskning kommer till nytta i samhället, oavsett var i världen resultaten producerats.

Det finns självklart i såväl Högskolelag som Högskoleförordning en stark tilltro till vetenskapen. Detta är en tilltro som också är stark hos allmänheten, även om det finns grupper av människor, inklusive vissa maktgrupper, som har väldigt liten tilltro till vad forskningen säger. Samtidigt som detta sägs tror jag att det är värt att fundera en extra gång över det som den tidigare nämnde Ulrich Beck (2000, s. 279) påstår:

De som använder sig av de vetenskapliga resultaten – inom politiken och näringslivet, inom massmedierna och i vardagen – blir visserligen generellt sett mer beroende av vetenskapliga argument, men på samma gång också mer oberoende av enskilda resultat och av vetenskapens uppfattningar om sanningshalten i sina utsagor.

Det finns många viktiga insikter i detta påstående och som pekar på något av de förändrade villkor som den högre utbildningen och forskningen lever under idag jämfört med tidigare.

### **Från Humboldt...**

Det har skett en övergripande förändring av villkoren för högre utbildning och forskning de senaste två hundra åren. Starkt förenklat skulle man kunna beskriva det som en övergång från det mer forskningsdominerade universitetet – som vi kan benämna Humboldtmodellen – till det mer professionsutbildande universitetet eller högskolan, där jag använder begreppet profession i mycket vid mening med stark betoning på yrkesförberedande.

I Humboldtmodellen är vi vana vid att det talas om *frihet* för såväl lärare (eller snarare: professorer) som studenter, men också för lärosätet. För att få en koppling till ansvar så skulle jag vilja påstå att med frihet följer också ett ansvar.

Lärarna hade friheten att undervisa sina studenter om det som var vetenskapens sanning utan att bry sig om vad kyrkan eller andra auktoriteter utanför universitetens murar hade att anföra. De hade också friheten att forska om det som de själva fann intressant. Sanningen prövades i relation till kollegerna.

De studerande hade friheten och därmed också ansvaret för att själva välja vad de ville läsa, för vilken professor och vid vilket lärosäte. Denna lärfrihet var förvisso i många länder kringskuren, framför allt om man ville utbilda sig vid de tidigare dominerande fakulteterna, den teologiska fakulteten för att bli präst, den medicinska fakulteten för att bli läkare och den juridiska fakulteten för att bli statstjänsteman. Men inom den filosofiska fakulteten var friheten betydligt större.

Lärosäten var också i någon mening autonoma, dels därigenom att det var de som bestämde innehållet i vad studenterna skulle lära sig och dels att de avgjorde vad som var förenligt med vetenskapen eller inte. Många är de hyllningstal som hållits och fortfarande hålls där vetenskapen lyfts fram som den enda man har att tjäna, inga andra herrars behövs. Jo, man kan nog gott säga att vetenskapen är könad, särskilt i hyllningstal. När det gäller samverkan med det omgivande samhället, som vi benämner det idag, kan man generellt säga att det förekom, särskilt från slutet av 1800-talet, att akademiker föreläste runt omkring i det land där de arbetade. Detta var inte så vanligt förekommande i Tyskland men i England och även i Sverige blev det vanligt att professorerna höll det som lite vanvördigt kallades för ”bonnföreläsningar”. Man reste helt enkelt runt i landet och föreläste om allehanda ting.

Det skall också sägas att det inte var helt okontroversiellt vad man fick prata om. Här tänker jag bland annat på en diskussion i Tyskland under 1870-talet som föranleddes av en oenighet mellan professorerna om det lämpliga i att föreläsa utanför universitetens murar om så kontroversiella ting som Darwins teorier. Många pläderade för att detta fick man inte göra förrän forskarsamhället var enigt om i vilken mån hans teorier var sanna eller ej.

Sammanfattningsvis kan vi se Humboldtmodellen som en envägskommunikationsmodell. Professorer och docenter inom universiteten föreläste för sina studenter och ibland för allmänheten och talade om vad det var som gällde. Forskningen var till stor del intressestyrd och utgick inte från någon eventuell samhälls nytta.

### **...till Bolognauniversitetet**

Om vi så tar ett raskt kliv från detta 1800-talsuniversitet fram till våra dagar, så har det skett en mängd påtagliga förändringar. Till att börja med syns detta kanske tydligast i antalet studenter som genomgår högre utbildning. Från en mer eller mindre handfull studerande, över cirka 20.000 i början av 1950-talet till nuvarande nästan 400.000 studenter, bara i vårt land. Antalet lärosäten har också ökat kraftigt, det är inte bara i

Uppsala och Lund man kan få en akademisk utbildning utan det finns ett drygt trettio-tal högskolor och universitet i Sverige idag, utspridda över hela landet. I hela världen finns över 10.000 universitet, där universitetsbeteckningen fylls med väldigt olika innehåll beroende på i vilket land lärosätet finns. Men något är det som binder dem samman, något som gör att man känner igen ett universitet. Man forskar och man utbildar. Det rör sig inte längre enbart om elitutbildningar, även om det också finns sådana inom det högre utbildningssystemet idag. Med elit avser jag här att det är en mycket begränsad grupp som får genomgå en tämligen exklusiv utbildning. Närmast detta kommer man idag inom de konstnärliga utbildningarna.

Det är inte bara antalet studenter och lärosäten som ökat, detta gäller också i högsta grad antalet lärare/forskare och administratörer. De större lärosätena i Sverige idag omsätter mellan 4 – 6 miljarder kronor. Högskolesektorn tilldelas över 60 miljarder kronor över statsanslaget varje år, jämfört med militären som har drygt 40 miljarder kronor. Denna expansion har på många sätt förändrat förutsättningarna för den högre utbildningen och forskningen. Det finns numera – vilket det väl alltid gjort – starka så kallade avnämaring-tressen kopplade till högre utbildning och forskning.

Det elfenbenstorn som man tidigare använde som metafor för universitetet i samhället gäller knappast längre. Muren kring universiteten är mer eller mindre riven. Yrkesverksamma deltar i undervisningen av studenterna, forskare arbetar tätt tillsammans med forskare och andra utanför det akademiska systemet. Vissa företag har stora forskningsavdelningar, som producerar vetenskapliga resultat av Nobelklass. Forskningens resultat delges inte längre via en envägskommunikation utan nu är det ofta samproduktion som gäller. Antalet personer i arbetslivet med akademisk utbildning har ökat, ett resultat av att runt 40 procent av varje årskull går vidare till högre studier.

I Sverige liksom i många andra länder är det skattebetalarna som står för finansieringen av verksamheten. Detta gör, bland annat, att politikerna alltmer intresserar sig för att forma en utbildnings- och forskningspolitik. En ideologisk förändring har ägt rum de senaste femtio åren, vilken bland annat lett till en stark press på lärosätena att bidra till samhällsutvecklingen mer direkt. Finansiärerna ställer ökade krav på lärosätena att leverera, termen lyder ofta att man skall vara ”accountable” eller helt enkelt kunna ställas till svars för hur man använder de medel som i sista ändan skattebetalarna ställt till förfogande via regering och riksdag.

Själva termen ”account”, konto, kommer från redovisning av ekonomin och pekar på att det gäller att kunna visa vad man presterat utifrån vad man ansvarat för. Min tanke här är att när vi talar om ansvar idag inom ramen för det svenska högskolesystemet så måste vi förstå de institutionella villkor som gäller. Jag har ovan givit en grov skiss av några av dessa förändringar, det finns i forskningen många olika beskrivningar av vad som skett, man lägger olika tonvikt vid olika saker. Några talar om en marknadifiering av hela

högskolesystemet, vilket innebär att man menar att lärosätena arbetar inom mer eller mindre marknadsliknande ramar (se exempelvis Ankarloo & Friberg, 2012; Molesworth, Scullion & Nixon, 2011; Slaughters & Rhodes, 2004). Andra i nära anslutning till denna beskrivning talar om det entreprenöriella universitetet, man söker helt enkelt efter en beteckning som markerar något nytt. Gemensamt för många är att man utifrån en sådan tolkning ser studenterna som ett slags kunder. Detta innebär ett helt annat sätt att betrakta studenterna än tidigare. Var finns ansvaret här? Vilket ansvar har studenterna för sin utbildning? Har kunden (studenten) alltid rätt?

Även om marknadsifieringen är den dominerande trenden så finns det naturligtvis motkrafter inom den högre utbildningen och forskningen. En sådan motkraft är där man talar om att lärosätena och därmed också deras anställda och studenter skall ta ett socialt ansvar och ägna sig åt att försöka förändra samhället till det bättre på ett mer uttalat sätt än bara i allmänna termer. Förvisso finns det en tendens bland många företag att man skall ta ett socialt ansvar också, men då menar man något annat än det som jag tänker på här. Det finns också en tendens, särskilt i relation till lärosäten i USA, att tala om att man skall bedriva välgörenhet i förhållande till behövande människor. Detta ser jag som en fortsättning på ett annat sätt att se på hur man uppnår välfärd för människor i samhället än det som har utvecklats i de skandinaviska länderna med välfärdsstaten som främsta verktyg.

Det ansvar som lärosäte, lärare/forskare och studenter kan och skall ta bottnar i ömsesidighet mellan de som kommer från akademien och de som man samarbetar med i det omgivande samhället. Här är det civila samhället med dess nätverk och organisationer totalt avgörande för hur man kan arbeta. I stället för ett marknadsifierat lärosäte får man då ett socialt engagerat lärosäte där man i samverkan med olika grupper av människor lär sig av varandra för att bygga en bättre värld. Bläögt? Förvisso, men det gör det hela inte mindre viktigt.

Det finns inte utrymme inom denna korta artikel att göra en djupare analys av de förutsättningar som gäller för högre utbildning och forskning framöver. Det som bland annat varit min poäng är att det finns olika tendenser i den högre utbildningens och forskningens utveckling, motstridiga tendenser, där vi själva måste ta ställning till vilka tendenser vi skall motverka och vilka vi skall försöka förstärka.

Min grundläggande uppfattning är att utbildningen vid universiteten alltmer övergått till att handla om att utbilda till professioner, såväl de klassiska professionerna som de nya som har utvecklats de senaste decennierna. Visserligen talar man i professionsforskningen om de nya grupperna som semiprofessioner, eftersom de inte uppfyller alla de traditionella kriterierna på vad en profession är. Förenklat kan vi ändå tala om en professionalisering av utbildningsutbudet vid lärosätena. Samtidigt pågår i samhället en avprofessio-

nalisering av såväl nya som äldre professioner. Det är inte längre professionen som avgör det kognitiva innehållet i professionens ansvarsområde, utan staten går in – via myndigheter – och delger de yrkesverksamma vad det är som gäller, hur man skall behandla och hantera olika situationer. Den evidensbaserade kunskapen sammanställs nationellt och omvandlas till riktlinjer för de yrkesverksamma. Och detta påverkar också de utbildningar som ges vid lärosätena i Sverige.

### **Vart tog ansvaret vägen?**

Vad ger detta för förutsättningar för att diskutera ansvar? Jag skall försöka ge några exempel på hur jag menar att man kan förstå frågan om ansvar. Först vill jag bara peka på att det som jag ovan talat om som ansvar gjorts i förhållande till ett språkbruk taget från ekonomi, vilket kan förefalla underligt då det ju finns ett annat alldeles utmärkt ord på engelska, nämligen ”responsible”, som kanske borde vara den term som används snarare än ”accountable”. Att så inte är fallet går enkelt att relatera till den marknadifiering som ägt rum av den högre utbildningen och forskningen.

Marknadifieringen har bland annat fört med sig att utvärderingar görs av snart sagt varje steg som tas inom ett lärosäte – detta gäller förvisso inte bara eller ens i första hand akademien – och ett otal varianter av rangordning av lärosätena görs, oftast på internationell nivå. Det ”ansvar” som då tas av många rektorer och politiker är att sträva efter att det ena eller andra lärosätet skall hamna på topp 100-listan, eller kanske nöjer man sig med topp 500. Jag har i olika sammanhang, i såväl Afrika som Europa, sett hur man förväntar sig att relativt nystartade universitet skall som mål ha att bli excellenta eller bli forskningsuniversitet utifrån någon dröm om att vara lilla MIT eller Harvard. Detta ger en form av ansvar för dem som leder ett sådant universitet. Om man i stället såg till vilka mer närliggande behov som finns i det omgivande samhället skulle man utifrån ett annat sätt att betrakta lärosätets ansvar inte bry sig om att hamna på den ena eller andra rankinglistan, utan i stället ägna sig åt att utbilda de yrkeskategorier som behövs i det egna landet och satsa på den forskning som kan komma att brukas för att öka välbästandet i den närmaste omgivningen, till att börja med. Detta är ett annat sätt att ta ansvar, som måhända inte stämmer med marknadens logik men däremot med ett annat sätt att se på ansvar.

De flesta former av utvärderingar och rankingar av lärosäten tenderar att likrikta lärosäten. I Sverige har vi under lång tid fått höra att lärosätena skall profilera sig samtidigt som såväl utvärderingssystem som fördelning av i första hand forskningsmedel gjorts utifrån enkla mätbara kriterier, som antal publicerade artiklar och citeringsgrad av dessa. Detta har inte gynnat en profilering, vilket jag tror hade varit nyttigt. Var ligger ansvaret för detta? Skall eller kan det enskilda lärosätet välja att ställa sig utanför det belöningssystem som slagits fast på politisk nivå? Är det ansvarsfullt mot de anställda, då man kanske förlorar en del pengar och i slutändan måste säga upp några anställda.

Det är inte svårt att finna samhällsområden inom vilka det är viktigt för oss som är på ett universitet eller högskola att engagera oss. Det är bara att se sig omkring, migrationen ställer samhället inför många olika typer av utmaningar, sjukvården likaså liksom utbildningssystemet, där jag i första hand tänker på förskolan och skolan till och med gymnasiet. Inget område har väl under senare år varit utsatt för fler välmenande reformer från det politiska hållet. Tilltron till professionen förefaller försvunnen. Vilket ansvar skall tas i detta sammanhang?

Ja, frågorna är många. Den till synes lilla frågan om ansvar förefaller mig inrymma många väldigt stora frågor som rör hela grunden för det samhälle vi lever i. Dock återstår ett område som jag inte berört och som man kan knyta till begreppet ansvar och det gäller ledningen och styrningen av lärosätena i Sverige. Det har ju under senare år pågått en diskussion om detta, där så kallad linjestyrning ställs mot det kollegiala styret.

Den utveckling som varit på de flesta lärosäten i Högskolesverige är att linjestyrning blivit allt mer dominerande. Enkelt uttryckt så betyder detta att lärosätena styrs mer uppifrån och ner än tidigare, där det är chefshierarkin från rektor till prefekt som fattar besluten och ser till att de verkställs. Denna modell ställs ofta mot det kollegiala styret där alltifrån institutionsstyrelse, fakultetsstyrelse och högskolestyrelse har en majoritet av lärare/forskare och att det är i dessa organ som de avgörande besluten fattas över verksamhetens inriktning.

Uppenbarligen innebär en inriktning mot mer linjestyrning att det förändrar det ansvar som varje lärare/forskare både har och upplever sig ha. Visserligen vill självklart alla anställda även fortsättningsvis göra ett så gott jobb som möjligt, såväl i undervisning som i forskning. Men ansvaret för det som det skall undervisas om och hur det skall undervisas har till dels flyttats från den enskilde läraren till ...? Ja, jag vet inte riktigt vart det har flyttats. Många är de dokument som fastställer målen för utbildningen och hur olika prestationer skall bedömas. Det finns mycket som tyder på att även arbetet som lärare inom akademien avprofessionaliserats, vilket bland annat innebär att ansvar lyfts från den enskilde läraren till en institutionell struktur.

Jag har här försökt peka på att den stora förändring som ägt rum vad gäller den högre utbildningen och forskningen lett till att vi måste förstå innebörden i begreppet ansvar inom akademien på ett annat sätt idag än tidigare. Det är därför ett viktigt problem som hänger samman med ansvar och som förtjänar att belysas på ett mer djupgående sätt än vad jag har varit mäktig att göra i denna artikel.

## Referenser

Ankarloo, D. & Friberg, T. (red:er). (2012). *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlund.

Beck, U. (2000). *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet* (övers. S. Hums). Göteborg: Daidalos. (Ursprungligen publicerad 1986)

Molesworth, M., Scullion, R. & Nixon, E. (red:er). (2011). *The marketisation of higher education and the student as consumer*. New York: Routledge.

Slaughters, S. & Rhodes, G. (red:er). (2004). *Academic capitalism and the new economy; markets, state and higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.





## Akademiskt ansvar som en fråga om spänning

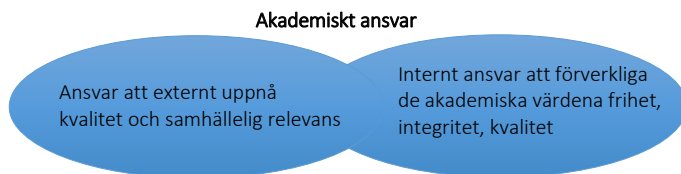
Maria Knutson Wedel

Jag väljer att se på begreppet akademiskt ansvar utifrån Göran Bexells (2014) definition och kommer i texten att ta fasta på de spänningar som denna definition genererar inom svenska lärosäten för högre utbildning och forskning. I beskrivningar och exempel utgår jag oftast från Chalmers tekniska högskola där jag är verksam.

Bexell beskriver grundläggande etiska värden på universitetsnivå, och för vetenskapen tar han upp saklighet, rationalitet, öppenhet i argumentation, sökande efter sanning, forskningsintegritet, publiceringsfrihet, kritisk debatt och en global intellektuell gemenskap. För utbildningen pekar han på att bygga på vetenskapliga resultat och beprövad erfarenhet, att inbjuda till välgrundade frågor och svar, att ifrågasätta, ha rationell argumentation, respekt för kunskap och färdighet samt att låta studenter utvecklas. Allt detta utgår enligt honom från tre centrala akademiska värden; *akademisk frihet, integritet* och *kvalitet*.

Akademisk frihet är nog det av de tre värdena som oftast diskuteras. Den grundläggande tanken om akademins frihet i bemärkelsen oberoende från yttre politisk, ideologisk och ekonomisk makt, finns tydliggjord i den europeiska Magna Charta deklARATIONEN från 1215 och beskriven av Magna Charta Observatory (2001) eller i Global Colloquium of University Presidents (2005) på följande sätt: "...to conduct research, teach, speak and publish, subject to norms and standards of scholarly inquiry, without interference or penalty, wherever the search for truth and understanding may lead". Högskoleförordningens sjätte paragraf lyder också följaktligen: "För forskningen skall som allmänna principer gälla att forskningsproblem får fritt väljas, forskningsmetoder får fritt utvecklas och forskningsresultat får fritt publiceras" (1993). Bexell nämner även i SUHF:s antologi (Alberius & Söderholm, 2014) att integritet är kärnan i akademisk frihet. I begreppet akademiskt ansvar lägger han *kvalitet* men också samhällsansvar i form av *relevans* och det interna ansvaret att förverkliga de akademiska värden som, i min tolkning, utgår från de tre centrala akademiska värdena: *frihet, integritet* och *kvalitet*.

Man kan alltså se akademiskt ansvar som bestående av externt respektive internt ansvar som båda skall vara uppfyllda. Externt samhällsansvar i form av relevans väger tungt och i det interna ansvaret ingår att förverkliga frihet och integritet. Med kärnan kvalitet i båda kan internt och externt ansvar ses som överlappande, se figuren nedan.



*Akademiskt ansvar bestående av internt och externt ansvar med kvalitet gemensamt.*

Det är inte nödvändigtvis konfliktfritt eller enkelt att sträva mot att ta ett akademiskt ansvar. Att sträva mot hög akademisk kvalitet kan till exempel upplevas som en målkonflikt i relation till samhällsrelevans. Upplevda målkonflikter kan leda till spänningar i kollegiet som kan leda till en kompromiss som hotar antingen kvalitet eller relevans eller båda. Men det behöver inte bli en dålig kompromiss. Tvärtom tror jag att man kan se eventuella spänningar som uppstår i akademien när man tar sig an ett akademiskt ansvar som något positivt; något som har potential att driva akademisk kvalitet och relevans ännu högre och som förutsätter akademisk frihet och integritet. Det finns stor tilltro i Sverige till att akademien klarar att ta ett akademiskt ansvar; när SIFO mäter är anseendet för akademien högre än för andra samhällsaktörer.

För att ta ett exempel. I mitt ämne, materialvetenskap, är betydelsen av samhällsrelevans självklar. Forskningen är tvärdisciplinär med rötter i bland annat kemi, fysik och produktion och det sågs som ett eget ämne först på 1950-talet. Det finns nyfikenhetsbaserad forskning liksom industrinära projekt. Det finns forskning som kräver dialog om hur involverade parter skall uppnå sina respektive mål i form av relevant kunskap samtidigt som projekten skall möjliggöra fria vetenskapliga studier. Hur tar man då ett akademiskt ansvar inom detta ämne? Är det att nå högsta kvalitet genom smala studier om molekylära strukturer, tvärdisciplinära studier inom återvinning, didaktik för bättre utbildning eller utveckling av en kollegial dialogprocess för att bättre inkludera hållbarhetsperspektiv i forskningen? Som jag ser det innebär ett akademiskt ansvar att institutionen som helhet ser till att möjliggöra verksamhet med hög kvalitet inom hela bredden ovan. I samhället är det endast på ett lärosäte där alla dessa verksamheter kan ske på samma ställe. Kvaliteten i var och en av dem ökar genom spänning dem emellan, där kollegor och studenter utmanar varandras idéer och tillför olika perspektiv.

Om man ser på akademien mer generellt och funderar på vilka spänningar som kan lyftas som kvalitetsdrivande så kan man börja med den omvärld som lärosäten i Sverige befinner sig i. För det första har det varit en koncentration av resurser som märkts i prestationsbaserad resurstilldelning (till exempel utbildningskvalitetsmedel och excellenssatsningar), sammanslagning av vissa lärosäten och nationella satsningar på till exempel infrastruktur. För det andra har det tillkommit fler (och nya) sätt att inhämta kompetens via media som man märker genom nätutbildningar eller moocar, fler kanaler (TED, iTunes, YouTube, etc), andra aktörer än lärosäten, en ökning av varumärkets och synlighetens betydelse och ökade krav på individuell anpassning av studier. För det tredje ser vi ett ökat nyttofokus där forskning snabbt ska ge innovation och tillväxt och hjälpa samhället att möta de stora utmaningarna liksom bidra till ett livslångt lärande, matchning eller ”anställningsbarhet”. För det fjärde märker vi av ”Audit Society” med krav på mätning, transparens och konkurrens med ranking, bibliometri, kvalitetsutvärdering och eventuell ökning av anslag baserat på utfall av utvärdering. Den totala bilden är att det finns en förväntan att lärosätena skall ta ett större akademiskt samhällsansvar men också

att de samtidigt skall fokusera och skapa ökad kvalitet i både forskning och utbildning utifrån nya förutsättningar. Det bäddar för målkonflikter och spänningar.

### **Spänning mellan forskning och utbildning**

Den mest uppenbara inbyggda spänningen i akademien är nog den mellan forskning och utbildning (Geschwind, 2009). Med skillnad i syfte och logik, och situationer där fakulteteten måste prioritera sin tid mellan verksamheterna ger det upphov till spänning. Ledstjärnan är att all utbildning ska ”vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet”. Men i akademien kopplas kvalitet, meritering och status främst till forskningen. Edström (2012) lyfter hur meritering via pedagogisk skicklighet försvåras av att forskningens status betraktas som en ”protected discourse” och att andelen disputerade lärare blir en lätt kvantifierbar kvalitetsindikator vid examenstillståndsprovning (Ryegård, Apelgren & Olsson, 2010). Om meritering därmed riskerar att bli styrt utifrån forskningsstatus istället för utbildningens pedagogiska behov kan alltför långtgående akademisering av yrkesutbildning bli ett problem. Som exempel kan man ta ingenjörsutbildning som kan bli väl forskningsanknuten, vilket är positivt, men få en brist på lärarkompetens inom bred och praktisk ingenjörsmässig problemlösning. Det blir en utmaning att uppfylla nationella mål då ingenjörsexamen dessutom saknar praktikkrav, till skillnad från vårdutbildning. Olsson pekar också på att om vetenskaplig skicklighet blir avgörande vid lärartillsättning och befordran istället för pedagogisk skicklighet, riskerar yrkesutbildningarna att tappa styrkor som är relaterade till lärarnas yrkeskunskande och förankring i professionen (Olsson 2002). Det är dock olyckligt om man låter kompetenserna stå i motsats till varandra. Vetenskaplig ämneskompetens och/eller yrkesmässig kompetens är en förutsättning för den pedagogiska skickligheten, men det är inte tillräckligt. Lärosätet behöver därför ha en helhetssyn på meritering och kompetensutveckling där alla tre komponenterna ingår.

Även Bienenstock, Schwaag Serger, Benner och Lidgard (2014) lyfter de spänningar de ser mellan forskning och utbildning i Sverige då de jämför med två universitet i USA. De ger tretton rekommendationer för hur svenska universitet skulle kunna bli bättre på att hantera den upplevda målkonflikten och öka betydelsen av utbildning, bland annat genom större rörlighet i akademien och meriteringssystem som belönar både forskning och undervisning. Även i Storbritannien pågår en debatt kring hur man kan förbättra meriteringssystem med avseende på undervisningskompetens och genom Royal Academy of Engineering genomförs det ett projekt i syfte att nå ökad undervisningskvalitet (Graham, 2016).

Utredningarna ovan pekar inte bara på spänningar utan lyfter också möjliga lösningar på hur man kan utveckla meriteringssystemen och tillgodose utbildningens behov. Om man är medveten om den inbyggda målkonflikten och spänningar kan man därför bättre sträva efter en miljö där forskning och undervisning samexisterar och båda är självklara

uppgifter, och skapa en kultur där förnyande, förvaltande och förmedlande av kunskap går hand i hand. Därmed skapar man ännu högre kvalitet och tar ett akademiskt ansvar för helheten.

### **Spänning mellan kollegial styrning och linjestyrning**

En annan spänning som ofta diskuteras i universitetssammanhang är den mellan kollegial styrning och linjestyrning. Autonomireformen 2011 innebar att kraven på kollegiala former för beslut togs bort och lärosätena fick större frihet i hur de organiserade styrning. I en C-uppsats som utvärderade om reformen innebar att lärosätena valde att övergå till mer linjestyrning konstaterade Sundberg (2013) att så var fallet för flera lärosäten. Hon tolkade detta som att den akademiska friheten verkade bli mer inskränkt i och med beslutet om ökad autonomi och att det innebar ett hot mot kvaliteten. Tesen bakom det var att lärare och forskares rätt att kollektivt styra sig själva nu togs bort och att beslut som rör kvalitet i forskning och utbildning bör fattas av kollegor. Beslut av mer administrativ karaktär kunde dock, enligt Sundberg, hanteras i linjestyrning.

Mina erfarenheter av spänning mellan linje och kollegial styrning är positiva. Chalmers ger i huvudsak yrkesexamina och utbildningen är främst organiserad i programform. Valet att skapa en så kallad beställarorganisation av utbildningen 2005 ökade kvaliteten. Programansvariga tilldelas ett uppdrag av ledningen, vilket inkluderar ett beslutsfattande mandat och budgetansvar, och de skall ha ett studentcentrerat, institutionsövergripande perspektiv. De är grupperade i fyra olika utbildningsområden och möter de olika institutionerna i en årlig så kallad överenskommelse-dialog med var och en där de beställer kurserna som ingår i programmet. Det har inneburit att programansvariga i de flesta fall har tagit ett tydligare ansvar för den strategiska utvecklingen av hela programmet ihop med sitt programråd som inkluderar både institutionsrepresentanter och externa aktörer. Det blir där fokus på att utbildningen skall leda till att studenterna skall uppnå nationella mål med ett bredare perspektiv på studenternas hela yrkeskompetens som inkluderar till exempel gruppdynamik, skrivande och etiskt förhållningssätt. Samhällsrelevansen ställs i centrum och hur väl kurserna tillsammans bidrar till att uppnå hela programmets mål. Kollegiets och examinatorernas ansvar är absolut inte mindre viktigt; det handlar om att säkerställa och utveckla utbildningskvalitet i form av enskilda kursers pedagogiska och vetenskapliga kvalitet. Den kollegiala diskussionen kring vilken ny kunskap som kan introduceras eller hur ämnesdidaktiken kan utvecklas kan då tydligt utgå från ett ämnes- och bildningsperspektiv.

Det har funnits en fruktbar spänning i den årliga överenskommelseprocessen där jag upplever att vi idag har kapaciteten att ta ett större akademiskt ansvar genom att den centrala styrningen tydligare har inkluderat samhällsrelevans parallellt med det kollegiala ansvaret för pedagogisk kvalitet. Här ser jag inte motsättningar eller kompromisser utan snarare att när det kollegiala och linjen kan mötas i organisationen med tydliga roller så ökar både kvalitet och relevans.

## Spänning mellan det disciplinära och förväntningarna från samhället

I OECD Report (1982) står det: *Communities have problems, universities have departments.* Och redan för femtio år sedan skrev Weinberg (1965, s.601):

*”Our society is ’mission-oriented’. Its mission is resolution of problems arising from social, technical and psychological conflicts and pressures. Since these problems are not generated within any single intellectual discipline, their resolution is not to be found in a single discipline. ... The challenge for the universities is how to develop a dual structure – organizationally to be ’discipline-oriented’ and functionally to be ’mission-oriented’.”*

I Lund Declaration (2009) lyfts också vikten av det tvärdisciplinära för att klara att ta sig an stora samhällsutmaningar. EU-kommissionen (2011) har definierat sju principer för innovativ forskarutbildning:

- Research Excellence
- Attractive Institutional Environment
- Interdisciplinary Research Options
- Exposure to industry and other relevant employment sectors
- International networking
- Transferable skills training
- Quality Assurance

Om man granskar listan är det tydligt att de lyfter flera av de värden som ingår i akademiskt ansvar, kvalitet och relevans, men också interdisciplinarity som en princip. Det har gått lång tid sedan 1965 och idag tror jag det är få som förnekar att samexistens mellan det disciplinära och interdisciplinära på ett lärosäte ökar kvaliteten och underlättar att ta ett akademiskt ansvar i form av samhällsrelevans och inte minst innovationer.

En av mina erfarenheter av spänning mellan det disciplinära och samhällsutmaningar är den som uppstod i form av kollegiala diskussioner på Chalmers kring bildandet av våra breda styrkeområden. De skall vara tematiska, institutionsöverskridande och med en uppgift att ta sig an framtidens utmaningar. Vissa av dem är också nationellt utsedda som strategiska forskningsområden (SFO). Det har varit långt från enkla debatter, men processen att utmana existerande strukturer har varit oerhört lärorik och kvalitetsdrivande. Drivkraften att lösa teknikrelaterade samhällsproblem har möjligen på ett tekniskt universitet varit självklar, vilket kanske underlättat. I förväntningarna på tekniska lärosäten att ta ett samhällsansvar ligger att tekniska produkter, processer och system är komplexa och allmänheten är medveten om risker förknippade med teknik. Vi är också

bekanta med den närliggande spänningen i att ge dubbla examina i form av akademisk master och civilingenjör/arkitekt, där man skall uppfylla industrins krav på relevans och generella ingenjörskompetenser samtidigt som studenten skall klara en utbildning som förbereder för disciplinär forskning (Crawley, Malmqvist, Brodeur & Östlund, 2007).

### **Spänningar mellan ett akademiskt synsätt och mätningar i "Audit Society"**

Visst är det så att vi alla i samhället på ett eller annat vis de senaste åren blivit påverkade av "audit society". Mål- och sifferstyrning finns överallt, och vi måste akta oss för att inte förföras av siffrors skenbara objektivitet när vi ligger högt på rankingen. Ligger vi lägre debatterar vi gärna de komplicerade urvalen av indata. Men kan spänning och diskussioner som uppstår kring rankingars vara eller inte vara, problem med val av nyckeltal i målstyrning eller kursvärderingars validitet leda till att vi tar ett större akademiskt ansvar eller skapar högre kvalitet? Låt mig ge ett exempel från kursvärderingar.

*Kursvärdering har tre viktiga syften:*

- Att ge studenter en möjlighet att ge sin synpunkt på de kurser de tar; en möjlighet att utöva den rätt de har enligt högskoleförordningen.
- Att ge lärare som utvärderar sin kurs en av flera pusselbitar, där fritextkommentarer kan ge konstruktiv feedback om de ses i skenet av till exempel hur mycket tid man har kunnat lägga ner, lärarlagets synpunkter, examinationsresultat eller hur lokalerna uppfyllde kraven.
- Att ge programansvariga en helhetsbild om de sitter med i flera kursnämnder med samma grupp studenter så att de får ett helhetsintryck över hur de uppfattar hela utbildningen och hur respektive kurs uppfattas i det sammanhanget.

Något som provocerade för några år sedan var när dåvarande ledningen satte ett mål för studenternas nöjdhet: 3,5. Personligen tänkte jag att det verkade minst sagt underligt att välja en enda indikator, studenters nöjdhet, för att fånga lärarskicklighet eller kurskvalitet och jag var inte ensam om att vilja diskutera. Det blev en omfattande och genomgripande debatt i många olika fora om vad utbildningskvalitet egentligen bestod i. En debatt vi svårligen hade kunnat få igång med så mycket energi utan att mätningen berörde oss och utmanande våra föreställningar om hur kvalitet borde mätas. En institution gjorde bland annat en kvalitativ studie över gemensamma faktorer mellan de tio kurserna med högst respektive lägst nöjdhet. Så enligt min erfarenhet kan utbildningskvalitet öka med klokt och försiktigt utnyttjande av kursvärderingsresultat som kombineras med ett akademiskt förhållningssätt att debattera vad vi mäter kontra vad vi uppfattar som kvalitet. Diskussionen kring vilka data vi lämnar till olika rankingorgan och hur de mäter oss som lärosäte är inte mindre livlig. Diskussioner kring innebörd av h-index och citeringar i olika ämnesområden tror jag har öppnat ett fönster och gett ett vinddrag som varit välbehövligt. En klok sammanfattande reflektion över utmaningarna ger till exempel Myrdal (2011).

Att inte göra enkäter eller att inte göra mätningar alls bara för att det är svårt, ser jag inte som ett alternativ. Här kan vi i akademien visa att vi klarar att hantera komplicerade data utan att dra några förenklade slutsatser och istället relatera till den forskning som görs om validitet, och nyttja mätningarna som vi själva eller andra gör till kvalitetsdrivande diskussioner om vem som mäter, varför de mäter, vad och hur de mäter och vad det kan leda till. Inte minst är det viktigt när mätning riskerar att kombineras med mikromanagement i politiska beslut, såsom exempelvis är fallet med Fremdriftsreformen i Danmark. Ett, i och för sig lovvärt, mål med denna statliga reform är att korta ner genomsnittlig studietid så att större kompetens blir tillgänglig i samhället för högre innovationstakt, men den flyttar samtidigt ansvaret från individen till lärosätet. Den missar också att det paradoxalt nog kan få motsatt effekt genom att hämma tid för bildning genom att fokusera på en snäv syn på utbildning.

Som jag ser det kan vi alltså dra nytta av det administrativa synsättet på högre utbildning med indikatorer genom att det tillför effektivitet och akademiskt ansvar i form av samhällsrelevans. Det innebär fullt akademiskt ansvar om vi förutsätter att resultat och mätning utsätts för ett akademiskt synsätt där de tillåts analyseras och granskas utifrån akademins ansvar att med integritet och frihet kontinuerligt ifrågasätta hur vi genomför högre utbildning och utvecklar kvaliteten.

### **Spänning mellan traditionell undervisning och unga studenters förväntningar**

Man kan höra flera olika röster som visar på spänningen mellan etablerade och nya former för undervisning: Föreläsningsformen liksom seminarier har ju fungerat i flera hundra år. Det ger ett otroligt mervärde att göra kortfilm som adresserar våra begrepp. Vi kan inte animera istället för att läsa böcker. Genomströmningen ökar om man spelar in föreläsningar. Tar de hellre en mooc i något de behöver nu än att ta examen? Studenterna ska skolas in i en akademisk tradition av bildning och kritiskt tänkande och det innebär i sin tur föreläsningar, seminarier och (mycket) litteratur. Alla dessa utsagor visar att det inte finns ett enkelt sätt att definiera god undervisning.

De unga generationernas ökade förväntningar på oss i akademien är något positivt, som sporrar och utmanar akademiska traditioner. Söktrycket till högre utbildning har varit rekordhögt de senaste åren, trots minskande årskullar, vilket bland annat kan vara ett tecken på att det finns förväntningar på att utbildningen skall bidra till något i deras liv. Genom att ställa frågor till både de nya studenterna om deras förväntningar och vara tydliga med vad en högre utbildning skall innebära, liksom ställa frågor till oss själva varför vi gör som vi gör i val av undervisningsform kan vi öka både relevans och kvalitet. Hur ser det bästa sättet ut för att studenterna skall kunna ta till sig kunskapen i fråga? Digitala hjälpmedel kan göra undervisningen bättre, men det är inget trollspö. Det verkar dock onekligen som att inspelade föreläsningar nyttjas för repetition och ökar genomströmningen snarare än att minska närvaron. Förkunskaperna i matematik är sämre

än förr och genom att lärosäten och enskilda lärare inte har gett upp och sänkt kraven utan arbetat med överbyggande (digitala) kurser, studievägledarstöd och i samhällsdebatten påkallat behov av förändring i skolan så ser vi de senaste åren en svag positiv trend i hur väl förberedda de nya studenterna är.

Den spänning som finns mellan att bevara det gamla och omfamna det nya i undervisningsmetoder på alla nivåer kan vara oerhört kvalitetsdrivande. Förutsatt att vi gör som alltid; värnar om hög kvalitet, kritiskt analyserar varför och hur vi använder olika digitala stöd och för en dialog med studenterna för att se undervisningen även ur deras synvinkel. Jag kan inte annat än beundra den historieprofessor som insett att man kan använda Minecraft för att bygga historiska miljöer och få ett förstärkt lärande (Gregory, et al, 2013). Lärosätena tar ett akademiskt ansvar genom att fokusera på kvaliteten i läroprocessen då de möter studenternas nya förväntningar och den nya teknikens möjligheter. Under förutsättning att processen leder till de mål av bland annat kritiskt tänkande som kännetecknar högre utbildning i ämnet i fråga, så kan den akademiska traditionen berikas och förnyas på oantat sätt framöver.

### **Spänningen mellan det internationella och nationella**

En bok som är upplysande och tankeväckande är Christensens och Eyrings *The innovative university* (2011). De beskriver hur amerikansk högre utbildning förändrades efter att en tongivande rektor blickat ut internationellt i början av 1900-talet och inspirerats av den breda förberedande tyska gymnasieutbildningen. Efter att ha misslyckats med att förändra skolsystemet satsade han på ett förberedande brett år på universitetet och detta sprider sig sedan och förändrade DNA:et i amerikansk högre utbildning. Idag blickar vi i Europa ut mot USA och ser inte att det första året i deras utbildning en gång hade sitt ursprung i vår gymnasietradition.

För att kunna skapa framtidens innovativa universitet så instämmer många i att man ska våga blicka utanför den egna miljön, och vikten av att forskningen är internationell för att hålla hög kvalitet. Men samtidigt så har vi en erkänt intern rekrytering i universitetsvärlden där det inte är givet att annonsera långt utanför landets gränser. Vi har en snabbt ökad tillströmning av internationella studenter trots införda studieavgifter, men våra studentenkäter visar på att det är mycket svårare för en internationell student att få ett examensarbete i svenskt näringsliv. Det finns en spänning mellan att vilja få till en internationell miljö och att faktiskt ta in det nya och låta miljön förändras.

En nyckel till hur den spänningen skulle kunna bidra till ökad akademisk kvalitet är det Christensen & Eyring (2011) också tar upp: De pekar på vikten av att förstå sitt eget lärosätes DNA för att kunna ta in impulser utifrån och förändra med medvetenhet. Det finns en parallell till det i ledarskapslitteraturen där Patrick Lencioni (2012) lyfter vikten av att identifiera vad som utgör "core value" i en organisation för att genomföra ett framgångsrikt strategiskt utvecklingsarbete.



## Avslutande ord

Att ta akademiskt ansvar innebär, som jag ser det, att sträva efter kvalitet och relevans och att kunna hantera de spänningar som uppstår i flera dimensioner; mellan forskning och utbildning, mellan kollegial styrning och linjestyrning, mellan disciplinära och förväntningarna från samhället relaterade till "Audit Society", mellan traditionell undervisning och unga studenters förväntningar samt mellan det internationella och nationella. Jag ser många exempel på att de spetsiga diskussioner som uppstår kan leda till ökad kvalitet och relevans samt ett ökat akademiskt ansvarstagande. Det förutsätter att det är respektfullt hanterade diskussioner och utforskande dialoger, att lärosätet tillser att det finns forum för utmanande frågor och en livlig kollegial diskussion som utgår från akademisk frihet och integritet. Processen måste se olika ut på olika lärosäten med tanke på deras olika DNA. Det går inte att skilja ut akademiskt ansvar som en egen faktor utan den är tätt länkad till akademisk frihet. Och.. som många tidigare har sagt, vare sig det är Bexell, Astrid Lindgrens Pippi eller Spiderman; med stor frihet kommer stort ansvar.

## Referenser

Alberius L. & Söderholm A. (red.). (2014). *Framtiden börjar nu. Utbildning och forskning i ett framtidsperspektiv, en antologi för dialog om den svenska högskolan 2030*. Stockholm: SUHF.

Bexell, G. (2011). *Akademiska värden visar vägen*. Malmö: Bokförlaget Atlantis AB.

Bienenstock, A., Schwaag Serger, S., Benner, M. & Lidgard, A. (2014). *Utbildning, forskning, samverkan. Vad kan svenska universitet lära av Stanford och Berkeley?* Stockholm: SNS Förlag.

Christensen C.M. & Eyring H.J. (2011). *The innovative university, changing the DNA from the inside out*. San Francisco: Jossey-Bass.

Crawley, E., Malmqvist, J., Brodeur, D. & Östlund S. (2007). *Rethinking engineering education, the CDIO approach*. New York: Springer Science

Edström, K. (2010). *Utvärdering av akademiskt lärarskap – den högskolepedagogiska verksamheten vid Malmö högskola*. Malmö: Rapport på uppdrag av Malmö högskola, Dnr FFIU 21–2010/26.

European Commission (2011). *Principles for Innovative Doctoral Training*. Bryssel: författaren. Tillgänglig på <https://era.gv.at/object/document/1508>

Graham, R. (2016). *Does teaching advance your academic career? Interim report on the development of a template for evaluating teaching achievement*. London: Royal Academy of Engineering. Tillgänglig på [www.raeng.org.uk/evaluatingteaching](http://www.raeng.org.uk/evaluatingteaching)

Gregory, S., Gregory, B., Reiners, T., Fardinpour, A., Hillier, M., Lee, M., ... Larson, I. (2013). Virtual worlds in Australian and New Zealand higher education: Remembering the past, understanding the present and imagining the future. *Electric Dreams*. ASCILITE 1-4 December 2013, Macquarie University, Sydney, NSW.

Högskoleförordning 1993:100 (1993). Tillgänglig på [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)

Lencioni, P. (2012) *The Advantage, why organizational health trumps everything else in business*. San Francisco: Jossey-Bass.

Myrdal, J. (2011) Naturvetenskap och humanvetenskap – enade och delade. I M. Lindh, J. Sundén & C. Torhell (red:er), *Från högskolan i Borås till Humboldt, volym 2 – Bildning och kunskapskulturer* (s 17–31). Borås: Rapportserie Vetenskap för profession.

Magna Charta Observatory (2001). Autonomy and responsibility, the university's obligations for the XXI century. I *Proceedings of the Launch event for the Magna Charta Observatory*. Bologna: Bologna University Press.

Olsson, G. (2002). Relationen mellan forskning och praktik. I L. Svensson, G. Brulin, P-E. Ellström, & Ö. Widegren, Ö. (red:er), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik* (s. 71–88). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Uppsala universitet.

Sundberg, E. (2013). *Autonomireformen - Vad hände med det kollegiala styret?* C-uppsats Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet.

Swedish presidency of the Council of the European Union. (2009) *The Lund declaration: Europe must focus on the grand challenges of our time*. Lund: Författaren. Tillgänglig på <https://era.gv.at/object/document/130>

The United Nations Global Colloquium of University Presidents (2005). *Academic freedom statement of the first global colloquium of university presidents*. [www.columbia.edu/~md2221/academicstatement.doc](http://www.columbia.edu/~md2221/academicstatement.doc)

OECD Centre for Educational Research and Innovation (1982). *The University and the Community*. Paris: Författaren.

Weinberg, A.M. (1965). But is the teacher also a citizen? *Science* 149(3684). 601–606.

## Meningen med samhällsvetenskap Om det ökande problemet med *so what?*

---

*Mats Alvesson Roland Paulsen*

Vi har en massiv expansion av samhällsvetenskaplig forskning över senare decennier. Många engagerar sig mer eller mindre i forskningsaktiviteter och det produceras en mängd böcker, artiklar och papers. Med ökningen av antalet platser i högskoleutbildning och akademisering av alla möjliga områden följer tryck på och önskningar om att bedriva och publicera forskning. Detta leder till en situation där kvantitet såväl av forskningsaktivitet och resursutgång som publicering av forskningsresultat tenderar att uppnås på bekostnad av kvalitet och i synnerhet social relevans. Politiker, högskoleledningar, forskningsfinansierare och – kanske framförallt – forskare har ett ansvar att motverka denna utveckling.

Vi lever i ett samhälle där tjusighet, status och kamp om sociala positioner blir mer och mer central. Det är fokus på kunskapssamhälle, professionalisering, expertis, auktorisation, titelinflation, varumärkande och annat upplyftande (Alvesson, 2013). Forskning låter fint och ingår i försök att tjustiggöra grupper och institutioner, men vad vi framför allt har sett är en radikal volymökning av produktion av forskning som ofta – och kanske allt oftare – inte har särskilt mycket av värde att erbjuda (Alvesson, Gabriel & Paulsen, 2017). Här finns förvisso strukturella, utomakademiska krafter som trycker på. Det är till dels en följd av en överdimensionerad högskolesektor, där allt fler blir högskolelärare och en ökande andel av denna stora massa skall forska och meritiera sig, delvis för att skapa legitimitet, delvis som en följd av den (alltför) stora tillgången på publiceringsmöjligheter. Numera klagas det brett över expansion av publikationer utan särskilt mycket av nytänkande eller kunskapsbidrag som sätter några större avtryck (Alvesson & Sandberg, 2013). Avhandlingar, artiklar och rapporter läses sällan av fler än någon handfull. Det är inom många samhällsvetenskapliga områden inte lätt att komma på betydande forskningsbidrag från senare år som har både akademisk styrka och någon bredare social relevans. Frågan är om den stora mängd samhällsvetenskap som bedrivs idag sätter några avtryck i termer av viktig input till lösning av sociala problem eller förbättring av den intellektuella nivån i samhället.

Just detta är frågan vi behandlar i denna artikel. Vad är det sociala värdet av huvuddelen av den samhällsvetenskap som bedrivs idag? Givetvis är spännvidden enorm men frågan om dess meningsfullhet ur ett samhällsperspektiv är viktigt att ställa. Kanske forskas och publiceras det för mycket? Kanske är det för många som söker bidra till forskning? Att våga ställa dessa frågor, även vad det gäller ens egen forskning, är en fundamental del av det akademiska ansvaret.

## En publik samhällsvetenskap

En delfråga här är samhällsvetenskapens relevans och värde för den intellektuellt intresserade allmänheten eller beslutsfattarens agerande i förhållande till allmänintresset. Det senare är nog begränsat – det är knappast så att genomsnittssamhällsvetaren finner en intresserad, bildad publik för forskningsrönen. (Beställningsforskning, utredande och konsultinsatser lämnar vi därhän i denna text.)

För någon tid sedan försökte sociologen Michael Burawoy bidra till ett förnyat intresse för samhällsvetenskap som angår folk utanför akademien genom att lansera begreppet *public sociology* (Burawoy, 2005). Burawoys grundargument är att samhällsvetenskapen genomgått en professionalisering som isolerat den och, ironiskt nog, gjort den mindre relevant för det omgivande samhället. Inom vissa discipliner, kanske särskilt nationalekonomin, psykologin och sociologin, har en motor i professionaliseringen varit ett ”vetenskapskomplex” gentemot naturvetenskapen som stått som modell för hur ”riktig vetenskap” bör bedrivas. Som en följd har metodfokus ökat och toleransen för abstrakt teoretiserande minskat (Swedberg, 2012), även om många i sig triviala empiriska studier kan ”boostas” av teori som förlämnar studier ett (skenbart) avancerat intryck.

Med professionaliseringen blir omvärldens förståelse eller eventuella brist på intresse inget problem. Forskarsamhället lever sitt eget liv och intresserar sig främst för journaler som för alla utom de närmast sörjande ter sig esoteriska, svårbegripliga och ointressanta. Att den vetenskap som bedrivs ofta ter sig meningslös för (intellektuellt intresserade delar av) allmänheten och få frivilligt läser denna kan till och med tolkas i positiv riktning, som att det man gör är så vetenskapligt att man måste bedriva vetenskap i samma fält för att inse det. Denna introversion märks även i stora delar av den kritiska samhällsvetenskapen där vetenskapens normativa grunder analyseras och frågor som för vem och varför vetenskapen bedrivs borde vara centrala. Även om upplysningsideal går att skönja bland en del samhällsvetare rör sig jargongen och skrivandet sällan utanför de ramar som den egna klanen har satt. Ofta anammas det interna språkbruket och referensuppsättningen och projektet riktas främst in på att säga något till – och imponera på – klanmedlemmarna inom den egna forskargruppen. De få gånger samhällsvetenskapen gör sig tillgänglig för allmänheten sker det oftast på uppdrag, exempelvis i utredningsarbete, kommersiella marknadsundersökningar eller opinionsmätningar – så kallad policy sociology i Burawoys vokabulär. Inom företagsekonomin finns exempel på pop-management litteratur, men forskningsanknytningen är ofta svag och ansatsen ofta tendentiös. Ofta är det folk med svag anknytning till akademien som håller på med detta.

Public sociology är utåtriktad, och främst avsedd för allmänheten samtidigt som den syftar till att säga något forskningsbaserat nytt. Sociologins ”löfte” så som Mills (1985) formulerade det – att hjälpa människor förstå att vissa av de bekymmer som vi upplever som personliga bottnar i samhällliga problem – nämns explicit av Burawoy. Men den

utåtriktade samhällsvetenskapen är också reflexiv så till vida att den månar om att vara en transformativ kraft. Ambitionen är att säga något nytt och viktigt och få ett bredare gehör för detta. Samhällsvetenskapens objekt – samhället – är inte statiskt och ett sätt att förändra det till det bättre är att åskådliggöra vilka problem vi har framför oss. För att detta inte bara ska bli en fråga om tolkningsföreträde måste stora krav ställas på vetenskaplig praxis. Men Burawoys poäng är att det inte räcker med att fokusera på dessa krav. Till skillnad från naturvetenskapen har samhällsvetenskapen – om den alls månar om sitt studieobjekt - också en skyldighet att begripliggöra och engagera. Naturens lagar påverkas inte av vad vi vet om dem. Med samhället är det annorlunda. Här är kunskap om detsamma en central del i kulturen. Kunskap såsom psykoanalys, Marxism, new public administration, företagsstrategi, pedagogik och ledarskap är viktiga inslag i samhällsskapandet, olika institutioners fungerande och människors självförståelse. Forskning som har effekt måste läsas och påverka tänkande och handlande hos relevanta grupper, inte bara enstaka beslutsfattare - vilka kanske inte alla gånger är så intresserade av något som syftar till mer än att peka på eller legitimera en särskild åtgärd, vad Burawoy kallar "policy"-forskning (Burawoy, 2005).

Idén om en publik samhällsvetenskap begränsas institutionellt av akademiens belöningsstrukturer där disciplinärt skrivande samt uppdragsforskning är det som ger avkastning. Att exempelvis ge sig in i medial debatt betalar sig sällan och genererar inte de akademiska poäng som krävs för att vinna anslag och positioner. Som sociologen Michael Billig argumenterat, kan det snarare ligga en i fatet (Billig, 2013). Den polemik och slagkraft vi ser i journalistiken kan upplevas som "oseriös" när forskare anammar den. För allmänheten välkända akademiker är sällan lysande forskare om än bra på att sitta i tv-soffan eller kommentera någon lättfattlig förändring på den partipolitiska arenan. Sällan behövs särskilt mycket forskning för detta – men det skänker media vederhäftighet att ha en statsvetare som kommentator. Ofta tvingar massmedia fram grova förenklingar och ibland vulgarisering. Att säga något vettigt i en debattartikel om 6000 tecken är inte lätt. Kommersialisering och massmedias kris bidrar också till svårigheter för seriös samhällsvetenskap att nå ut. Intellectuallitet och bildning står knappast i högsätet i det så kallade "kunskapssamhället". Samhällsvetenskaplig utbildning och forskning tycks ha gjort föga för att stimulera intresse för sig själv utanför högskolans domän. Önskvärt är forskning som säger något nytt, intellektuellt kvalificerat, för en del av en bildad allmänhet relevant och i språkdräkt och kommunikationsform tillgängligt. Sådan lyser med sin frånvaro, även om undantag finns.

Vi är ute efter något annat än ren popularisering. Det viktiga är snarare att forskare tar ansvar för deras forsknings relevans och intellektuella värde även utanför ett snävt forskningssammanhang. En viktig fråga är hur mycket popularisering samhällsvetenskapen egentligen förtjänar. Trots att agendan ändrats något sedan public sociology först lanserades är Burawoy främst intresserad av att ändra på skrivandets form och forum. Implicit

antar Burawoy att det finns viktig substans i samhällsvetenskapen som hindras från att komma allmänheten till del genom inomvetenskaplig fokusering och oförmåga att skriva väl samt finna kanaler för att nå ut. Men är det så?

Om det finns en substans kan få förneka att den späts ut av den nämnda volymökningen. Enligt International Association of Scientific, Technical & Medical Publishers startas ca tio nya referegranskade tidskrifter i veckan. Ungefär 40 miljoner vetenskapliga artiklar finns i dagsläget tillgängliga på nätet och varje minut tillkommer ytterligare tre. Enbart den gigantiska textmassan utgör en viktig förklaring till varför så mycket av ytterst begränsat värde i dag publiceras – det finns helt enkelt inte tillräckligt mycket tid att ens på redaktionsnivå gå igenom allt och den stora mängden tidskrifter som startas gör att även svaga studier publiceras (STM, 2010). Bristen på kreativa och modiga forskare och svårigheten att komma till nya insikter, till följd av att så mycket redan tänkts och skrivits, bidrar kanske än mer till att åtskilligt av vad som skrivs och publiceras är av begränsad kvalitet och värde.

Publiceringsraseriet har inte uppstått ur tomma intet. Produktion av forskningsartiklar är ett upplevt måste i en omfattande högskoleindustri där kampen om status, positionering och legitimitet är stark. Och där internationella ”publish or perish” ideal slår igenom på bred front, även om publiceringstrycket för att behålla jobbet inte är markant i Sverige. Här återkommer den skeva sifferlogik som vi känner igen från andra tillämpningar av New Public Management där kvantitativa utvärderingssystem etableras för att i sig styra verksamheten på nya (av)vägar. Att publicera en ambitiös bok blir exempelvis irrationellt under dagens poängsystem; bättre då att skära upp boken i flera så kallade ”salamipublikationer”. Allt fler skriver t ex sammanläggningsavhandlingar, ofta med flera medförfattare och avstår därmed från ett mer självständigt, sammanhängande verk. Att dessa publikationer blir snäva och ofta präglas av den moderna journalformens formalism och konformism, och därmed kan bli nästan tomma på innehåll, behöver inte innebära något negativt för forskaren eller dennes institution. CV:et förbättras och prestationsmättet förbättras (Alvesson & Gabriel, 2013). Med idealet att så många som möjligt skall forska och att detta leder till obenägenhet att läsa – bred läsning tar tid – får man lätt teatervärldens problem: det är fler som vill vara skådespelare än publik. I akademien går det få läsare på en doktorsavhandling eller en normalartikel.

En annan faktor som drar åt samma håll har med föreställningen om ”vetenskap” att göra. Eftersom det är svårt att på 8000 ord presentera en helt ny teori som på fler än en punkt ifrågasätter etablerade sanningar inom fältet blir gap-spotting det enklaste sättet att iscensätta det egna ”bidraget” (Alvesson & Sandberg, 2013). Artiklar som bygger på gap-spotting motiveras vanligen av resonemang som: ”Ingen tidigare studie har specifikt undersökt sambandet mellan X och Y inom populationen A” eller ”studier om narrativa identiteter hos sub-gruppen B ifråga om egenheten C saknas”.

Ibland kan gap-spotting resultera i intressanta resultat, men ofta smalnas forskningsfrågorna av för att minimera risktagande och öka chanserna för publicering. Mycket tas för givet och referensramar och grundantaganden reproduceras. En effekt av gap-spotting är att den existerande forskningen undgår utmaning. Eftersom gap-spotting riktar in sig på det som ingen tidigare skrivit om sker ingen problematisering av redan existerande teorier. På så vis undviker karriärstrategen risken att trampa på ömma tår (se Alvesson och Sandberg, 2013). Men något radikalt nytt eller intressant kommer man sällan fram till. Gäsningen är en vanlig reaktion vid läsning av rapporter – inte enbart för att de ofta är tråkigt skrivna utan även för att någon ny idé eller oväntat bidrag lyser med sin frånvaro.

Här blir den känsliga relevansproblematiken tydlig. Särskilt om en studie följer konventionell metodologi och är rigoröst genomförd och författaren verkar engagerad är det få som frågar: ”har du något väsentligt att säga till en kvalificerad publik?” Att på ett seminarium ställa en sådan fråga kan rent av te sig fientligt. Frågan ”är den här forskningen som du bedriver värd två vårdbiträdestjänster?” bör man definitivt inte ställa. (En docentlön motsvarar cirka två vårdbiträdeslöner.) Det kan framstå som elitism eller snävt nyttotänkande som ej uppskattar forskningens ”egenvärde”. Vaga hänvisningar till svårigheter med bedömning – särskilt på lång sikt – och vikten av pluralism bidrar också till att avstyrka kritiska frågor. När skrivandet övergår till textproduktion kan frågor om mening, värde och mål framstå som kränkande. Viktigast är att få avhandlingen godkänd eller att få en publikation accepterad. En instrumentell logik tar överhanden. Institutioner kan uppvisa sin forskningsmässighet genom publikationer. Akademiker kan få fast tjänst och befordras genom att ha tillräckliga många publikationer. Att bli publicerad i en hyfsad tidskrift blir målet med forskning. Ett möjligt medel – journalpublicering som ett sätt att via peer review säkerställa kvalitet och få en kanal för att nå ut - blir istället till ett självändamål. Forskningen immuniseras mot grundläggande ifrågasättanden, av slaget: är det här meningsfullt?

En mängd institutionella förhållanden bidrar till att den mesta forskningen blir ganska intetsägande och har lite att komma med. Expansionen av högskolan och akademisering av en mängd arbetsområden samt införande av alla möjliga ”vetenskaper”, från modevetenskap och tjänstvetenskap till måltidsvetenskap, och fastighetsvetenskap gör att en mängd forskningsdomäner etableras, vilka brottas med sin akademiska identitet. Ökningen av högskolor och befordran av ett flertal till universitet och anspråk på att man ska försöka bedriva forskning i stor skala borgar för tvivelaktig kvalitet på många ställen. En byråkratisk forskarutbildning, där doktorander har full lön och en lustig kombination av anställning och studentstatus samt förväntningar på att följa studieplaner och göra färdigt en avhandling inom fyra år, är inte det bästa sättet att säkerställa meningsfullt kunskapssökande. Ett alternativ vore att säga att ”din forskarutbildning” kostar samhället två miljoner kronor – då är det rimligt att leverera en studie som inte

bara bockar av att alla ingredienserna är i ordning utan att avhandlingen är ett genuint och originellt kunskapsbidrag. Om detta sedan tar fyra eller sex år och innebär risktagande är underordnat. Detta skulle dock innebära att många inte skulle bli godkända om kravet var ett ordentligt kunskapsbidrag snarare än forskning i syfte att erhålla en examen och sedan meritera sig vidare.

Att universitetsvärlden sällan fungerar som en meritokrati utan att många blir ”inlasade” till tjänster och internt befordrade till professorer medför också att forskningsintresset hos många med mer eller mindre forskningstid i tjänsten ofta blir måttligt. Önskan om att bli befordrad tycks leda till att många riktar in sig mot minimikrav för att bedömas som kompetent (”si och så många artiklar behövs”) och därmed bedriver ”säker” forskning med minimalt risktagande. Försök till breddning, variation eller att ge sig i kast med långsiktiga, svåra projekt blir ovanligt. Snäv specialisering och att pumpa ut artiklar inom det område där man skaffat sig kompetens, känner spelregler och förväntningar samt skaffat sig goda nätverk medför också att mycket forskning inte har så mycket nytt eller värdefullt att bidra med (Alvesson & Sandberg, 2014).

Ett huvudproblem är förstås svårigheterna att säga något verkligt nytt. Inom de flesta områden finns 10.000-tals böcker, artiklar, rapporter och konferenspapers. Bredare samhällsvetenskapligt tänkande har täckt in det mesta. Mycket är redan sagt, vilket gör att de flesta återupptäcker hjulet om än med ny inramning och ibland med varierad empiri, eller lägger till någon detalj till vad man tror att man vet. Som erfaren reviewer med bred akademisk erfarenhet blir man nästan överraskad om man läser ett submitted paper som verkligen säger något som är nytt och läsvärt. Många redaktörer konstaterar också efter avslutad period i befattningen att initiala förhoppningar om att kunna publicera radikalt nya bidrag ej har infriats (Alvesson & Sandberg, 2013).

### **Att säga något värdefullt**

Därmed inte sagt att det är omöjligt att säga något nytt eller att göra en värdefull syntes av befintlig forskning. Men det är inte lätt. För den som vill söka hitta något kunskapsmässigt, socialt viktigt och insiktsfullt att säga som kan nå en publik utöver en liten skara närmast sörjande vill vi kort nämna vad vi uppfattar som de mest fundamentala bitarna.

*En bra idé.* För att skriva något som är meningsfullt för andra räcker det inte med att ta sig an ”stora frågor” och reproducera gamla antaganden. Vi behöver inte ytterligare en studie som visar att arbetslösa generellt mår sämre än människor med jobb, och vi behöver heller inte ytterligare en studie som visar hur dubbelarbetande kvinnor halkar efter i karriären. Ej heller är det nödvändigt att visa att ”transformatoriskt” ledarskap är bra eller att rasism eller främlingsfientlighet är dåligt då det ligger i definitionen. Trots att det finns goda möjligheter till att få sådan forskning finansierad är detta redan välkända sanningar. En bra idé bryter mot etablerade antaganden. I stället för att bekräfta vad vi redan visste kan man exempelvis undersöka om det finns vissa arbetslösa som mår bättre



än människor med jobb, hur det kommer sig att vissa kvinnor trots allt lyckas göra karriär eller huruvida ledarskap kanske skapar passivt och omyndigt följarskap eller om viss anti-rasism kan underblåsa främlingsfientlighet (se även Alvesson och Sandberg, 2013). Ännu bättre är förstås en bra teoretisk idé som på bredare front ger kvalificerad input till samhällelig och individuell självförståelse. Återigen handlar det mycket om att utmana snarare än bekräfta vad man redan tror sig veta.

*Bra empiri.* Bra empiri innebär inte enbart att göra 50 intervjuer styrda av en intervju-guide eller att samla ett stort observationsmaterial som sedan organiseras med god systematik (och ännu mindre att sända ut en enkät till folk), utan också att hitta ett material som faktiskt väcker frågor – ett mysterium. Här kan vi påminna oss om Asplunds (1970) idé om god samhällsvetenskap: den skapar och löser ett mysterium. Om materialet talar för sig själv behöver du som forskare inte ta dig an det. Då kan du lika gärna skicka det till en journalist eller eventuellt till en skönlitterär författare. Redan i empiriinsamlingen är du, med litet tur, skicklighet och med en hel del tänkande, potentiellt med om att skapa ett mysterium, dvs. en överraskande fråga som kräver mer än sunt förnuft eller tillämpning av befintlig teori för att besvaras. Detta är en viktig och klart underskattad del av forskningsprocessen. Ofta behöver forskningsfrågan och det empiriska arbetet vara lite mer originellt än vad som är vanligt. Mer än vad som är gängse i fråga om ansträngning och kreativitet för att få fram bra empiri med nyhetsvärde och/eller som medför rikedom och djup fordras. Man kan ju hålla ögonen öppna efter intressant empiri som passerar ens horisont. Freud studerade sina egna drömmar, Piaget sina egna barn, Sennett (2000) bl.a. sin bartender och varför inte observera hur omgivningen gör kön/hierarki/klass/etnicitet/professionalitet/ålder (eller inte gör kön etc.) på den egna arbetsplatsen. Snarare än att söka kontroll över empiri kan man söka låta sig överraskas av denna. Ett bra mysterium behöver inte alltid nå sin kompletta lösning. Om vi inte hittar förklaringar är det betydligt värdefullare att lämna mysteriet öppet. Ofta är vi alltför snabba med att vända oss till auktoriteter som förutsätts ha svar på allt (Marx, Durkheim, Freud, Foucault, Bourdieu, Butler) varpå texten genast blir ointressant (Alvesson & Kärreman, 2012).

*En bra text.* En bra text är välskriven, inbjudande och tankeväckande. Den är estetiskt tilltalande och/eller provocerande på sätt som gör att man inte bara slutar läsa. Den goda texten lockar läsare och behåller dessa samt bidrar till att de kommer ihåg och använder inslag från texten i eget tänkande. (Vi har själva vissa dubier kring vår egen text, men uppenbarligen har läsaren av dessa rader tagit sig ända till slutet av vårt kapitel.) Hur skriver man en bra text, det vill säga en text som fastnar? Givetvis är det helt centralt att ha något att säga: en teoretisk idé och/eller bra empiri, men kvalitet i text kräver mycket mer än så. I skrivandet konstrueras också tesen, resonandet och empirins kvalitet. Frågan om det goda skrivandet har genererat en del nonsensproduktion, men också en del bra skrifter (t.ex. Van Maanen, 1988). Vårt svar är enkelt: genom att läsa och inspireras av bra exempel (t.ex. Asplund, 1970; Burenstam-Linder, 1969; Sennett, 2000) och sedan

träna på skrivandet. Om du själv förmår skilja dålig text från bra text har du kanske även förmågan att skriva bra. Inte mycket i akademien uppmuntrar till att utveckla skrivförmågan utöver det som journalpubliceringsformatet och annan akademisk konvention kräver. Ofta läggs mycket krut på att lära sig skriva för akademisk journalpublicering. Detta är en blandad välsignelse. Det är viktigt att behärska detta. Att söka publicera sig i etablerade internationella journaler erbjuder viktig feedback och kvalitetssäkring. Forskare som gång på gång misslyckas med att bli publicerade i annat än C-journaler bör kanske inte envisas med att fortsätta i forskarbranschen. Men ensidigt satsande på journalpublicering innebär lätt en form av fackidiotkompetens. Minst lika viktigt är att skriva för bredare publik och då undvika den språkliga uttrycksform som dominerar i många journalsammanhang. Precis som cynikern brukar säga lär sig forskare inriktade på akademisk specialprosa faktiskt att bli dåliga författare: torra, opersonliga, defensiva, abstrakta och jargong-bundna (jfr Billig 2013). Det är viktigt att lära sig skriva för olika publik och behärska olika genrer.

Om forskaren orkar bry sig om nämnda i och för sig inte alltför komplicerade ting – originell idé som går emot (lokal eller bredare) mainstream, empiri som inte är så lätthanterad respektive en text med estetisk kvalitet och appell även utanför det egna specialskräet – måste hon eller han vara beredd på att stöta på motstånd. Det finns betydande krafter av konservativ natur som vill värna om etablerade teorier, metoder och normer för akademiskt skrivande, och som vill pressa in doktorander i forskarutbildningsbyråkratins ideal med studieplaner, säkra projekt, tidigt artikelskrivande, färdig inom fyra år etc. Det finns också en normaliseringsmakt som går ut på att om inte alla så i alla fall många högskolelärare skall hålla på med forskning och publicera sig – som en rättighet men också för att uppfylla en norm att högskolelärare är forskare. Bakom detta ligger högskolors (och universitets) intresse samt olika yrkesgruppers önskan av att uppnå legitimitet och status – allt mer pressande frågor i en utveckling där högre utbildning är massifierad och allt fler yrkesgrupper tävlar om professionsstatus (Alvesson, 2013). Ett problem är här förstås benägenheten att mycket utbildning som tidigare låg på gymnasienivå nu akademiseras (eller ges sken av akademisering). Givetvis är det rimligt att det som hamnar i högskolan också är forskningsanknutet. Men detta behöver inte innebära att alla lärare ska hålla på med egna forskningsförsök. Forskningsanknytning kan åstadkommas genom att lärarna är belasta och regelmässigt intresserar sig för forskning, t ex genom fortgående kurser eller seminarier (med krav på deltagande). En normaliserande makt fokuserad på forskning och publikationer verkar via individens subjektivitet och känsla av skuld och skam över oförmåga att leva upp till normen. Att inte få medel för forskning är en maktfråga, men det är också tvånget att underordna sig forsknings- och publiceringsidealet (jfr Foucault, 1980; Knights & Clarke, 2014). All makt har en tvingande karaktär och den som går emot riskerar att drabbas av repressalier och självtvivel. Ingen makt är dock total och universitetslivet har fantastiska frihetsgrader – för den som vill ta en risk och inte söker maximal popularitet eller maximering av

rättigheter och karriärsambitioner. Kanske kan den förbjudna frågan vi tidigare nämnde vara till hjälp för den forskare som väljer att dansa motvalls: ”är den här forskningen värd två vårdbiträdestjänster?” Den som svarar ”nej, men den är i alla fall värd en vårdbiträdestjänst” och märker att den man säger det till inte flackar med blicken, biter sig i tungan eller märker att omgivningen söker dölja ett skrattanfall kan känna viss tillförsikt i att ha hittat till det meningsfulla skrivandet. För den som allvarligt tvivlar på svaret och som inte lider av omotiverat dåligt självförtroende eller märker omgivningens tvivel kan det vara klokt att överväga andra arbetsuppgifter än att söka hålla på med forskning i stor skala. Viktigt är att finna en meningsfullhetslogik som central. Den är tyvärr inte alla gånger så framträdande i dagens forskningssamhälle där man ofta har anledning att fundera över om författare egentligen har något att säga. En av oss höll en föreläsning på en större konferens, noterade den flerhundra publiken och den vanliga avsaknaden av bra bidrag och uttryckte sig så här: ”Never before in human history have so many had so little to say to so few”. En spontan applåd blev responsen. Kanske vore det många gånger bra med mindre forskning, mer läsande av bra studier (ofta lite äldre, klassiska än de som är i en alltmer tveksam ”forskningsfront”) och en högskola som koncentrerar sig på utbildning (i högre grad centrerad kring bra forskningstexter snarare än stödd av forskning som lärarnas sidoaktivitet). Att ändra på detta kräver ingen revolution, det är fullt möjligt att genomdriva inom ramen för de samhällsbetingelser som i dag råder. Däremot kräver det att forskare själva tar ansvar för vad de själva producerar och för vad de släpper igenom i egenskap av granskare och utvärderare. Och kanske att högskoleledningar söker ha lite överblick över och ta ansvar för vad forskningspengar används för och leder till: finns det avnämare för olika forskares och -gruppers forskningsförsök? Läses rapporter, inom eller utom forskarsamhället? Har de någon praktisk betydelse? Finns det tecken på att forskningen bidrar till den kritisk självreflektion inom samhället som borde vara tanken med samhällsvetenskap?

## Referenser

- Alvesson, M. (2013). *The triumph of emptiness: Consumption, higher education, and work organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Gabriel, Y. (2013). Beyond formulaic research: In praise of greater diversity in organizational research and publications. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 245–263.
- Alvesson, M. Gabriel, Y., & Paulsen, R. (2017). *Return to meaning: A social science with something to say*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2012). *Kreativ forskning*. Malmö: Liber.

- Alvesson, M. & Sandberg, J. (2013). *Constructing research questions: Doing interesting research*. London: SAGE.
- Alvesson, M. & Sandberg, J. (2014). Habitat and habitus: Boxed-in and box-breaking research. *Organization Studies*, 35(7), 967–987.
- Asplund, J. (1970). *Om undran inför samhället*. Stockholm: Argos.
- Billig, M. (2013). *Learn to write badly*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *Soziale Welt* 56(4), 347–374
- Burenstam-Linder, S. (1969). *The harried welfare class*. New York: Columbia University Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Knights, D. & Clarke, C. A. (2014). It's a bittersweet symphony, this life: Fragile academic selves and insecure identities at work. *Organization Studies*, 35(3), 335–57.
- Mills, C. W. (1985). *Den sociologiska visionen* (övers. U. Bergryd). Lund: Arkiv. (ursprungligen publ. 1959)
- Sennett, R. (2000). *När karaktären krackelerar: Människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas.
- STM (2010). *Scientific technical and medical (stm) journal publishing in 2010*. Oxford: International Association of STM Publishers
- Swedberg, R. (2012). Theorizing in sociology and social science: Turning to the context of discovery. *Theory and Society*, 41(1), 1–40.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field*. Chicago: University of Chicago Press.

## Ta makten över kvaliteten! En rektors ansvar för akademisk kvalitet

---

*Marita Hilliges*

Vi tänker oss att en nytillträdd rektor talar till sina lärare och forskare: ”Nej vi ska inte ha någon kvalitet”, säger hon. ”I vår verksamhet satsar vi inte på kvalitet och för övrigt tycker jag att kvalitet är överskattat. Jag är djupt skeptisk!” Visst framstår det som helt omöjligt? Vilka absurda uttalanden! Man kan ju *inte* inte vilja ha kvalitet. Däremot kan man använda kvalitet för att argumentera för nästan vad som helst och ingen kan säga emot. Få ord har så positiv klang som just kvalitet.

Därför gör sig också begreppet så väl i den politiska retoriken. Vem som helst kan framstå som klok och sympatisk om de kräver eller lovar kvalitet i vården, i omsorgen eller i skolan. Föralldel även i högskolan. Det är något lockande och oemotståndligt med kvalitet. Samtidigt är det skrämmande, för något som är allt är väl också ingenting? Hur ska vi som har ansvar för att leda ett akademiskt lärosäte kunna hantera detta grundläggande problem i ett begrepp som vi samtidigt vet är centralt för allt vi sysslar med?

Det filosofiska begreppet kvalitet, *qualitas*, syftar ursprungligen på en egenskap. En kvalitet kan vara en färg, en doft – en icke-hierarkisk egenskap, där den gula inte nödvändigtvis är bättre än den röda. Kvalitet är till sitt väsen därför något helt annat än kvantitet. Idag har vi dock kommit att förstå kvalitet som något som ska mätas, för annars kan man knappt hävda att det är kvalitet.

Kvalitet beskrivs ofta som värdet av de egenskaper en produkt har i förhållande till en intressent eller kund. Vi identifierar kvalitetsdimensioner för varukvalitet, andra för tjänstekvalitet och vi använder kvalitetstekniker för att målsätta, mäta och följa upp. På så sätt är det som om kvalitet har blivit kidnappad av kvantitet. Då har begreppet som en gång speglade kvaliteternas rikedom i världen blivit ganska platt. Ska vi vara riktigt krassa så har det kommit att betyda: bra. Något med kvalitet är helt enkelt bra.

Så vad är bra? Vad är kvalitet i högskolan? Vi är alla överens om att vi vill att våra utbildningar och vår forskning ska vara bra. Då säger vi att de ska ha hög kvalitet och det är lätt att tro att vi är överens om vad det innebär. Men alltför ofta talar vi förbi varandra, för kvalitet är ett diskursivt, mångdimensionellt och mångtydigt begrepp.

Kvalitet i högre utbildning ses på ett visst sätt om samtalet berör studenterna och tillgång till utbildningar. Ett annat samtal förs av akademins egna företrädare som ofta ser kvalitet som egenskaper eller värden i akademisk tradition, exempelvis klassisk bildning, forskningens frihet eller vetenskapligt förhållningssätt. (Harvey & Green, 1993)

Under ett antal år nu har kvalitetsbegrepp också använts flitigt i det högskolepolitiska samtalet. Där har funnits en tydlig tendens att normera samtalsordningen: vad som kan sägas om kvalitet, vem som har rätten att tala om kvalitet och vem som får avgöra vad kvalitet är. Genom politiska beslut och det statliga uppföljningssystemet har man velat fastslå vad som är kvalitet. Men det är inte särskilt klokt, vill jag hävda. Vad som är kvalitet måste ständigt omförhandlas, det är inte statiskt.

Det finns ingen fast punkt i universum varifrån vi kan nagla fast kvalitet, för kvalitet är helt beroende av sitt sammanhang, som så många gånger slagits fast i debatten kring akademisk kvalitet, kanske tydligast och tidigast av Harvey och Green (1993). Och ett sådant kontextberoende kan uppfattas som problematiskt. Betyder det att vi borde avfärda hela konceptet och hitta andra sätt att förhålla oss? Att vi borde hitta ett mer precist språk för att verkligen kommunicera vad vi menar, vad vi värderar, vad vi strävar efter? Det är möjligt att det är just detta som är rektorns och lärosätesledningens ansvar: att se till att en sådan diskussion om precisering av begreppen ständigt förs, och att använda den diskussionen för att navigera i kvalitetshavet.

Det är sannerligen ett vidsträckt hav, för kvalitet tycks vara bland de populäraste begreppen i världen. Det har erövrat allt! Söker man på ordet på nätet, är kvalitet lika populärt som kärlek och klart populärare än pengar.

Risken att fara vilse är överhängande och därför menar jag att vi tillsammans måste greppa rodet och ta makten över kvaliteten. Därför blir också återkommande samtal om kvalitetsens innebörder viktiga. Vetskapen om att kvalitet är under ständig omförhandling måste också få konsekvenser i hur vi tänker om kvalitet, hur vi tänker kring kvalitetssäkring och kvalitetssystem. Inom akademien har vi ett särskilt ansvar att sätta dessa frågor under lupp och se till att diskussionerna förs inte bara bland vår egen personal, utan även i samhället i stort.

### **Vad ansvarar man för, när man ansvarar för kvalitet?**

Ett lärosätes kvalitet avgörs, vill jag hävda, ytterst av hur väl varje student, lärare, forskare och teknisk/administrativ personal i sitt dagliga arbete förmår skapa förutsättningar för lärande, vetenskapliga framsteg och i förlängningen samhällsutveckling. Det är detta som är vårt värdeskapande.

Ett fungerande kvalitetssystem, som omfattar såväl utvärdering som utveckling, systematiserar och tydliggör detta arbete i vardagen. Ett lärosätes kvalitetsarbete måste, menar jag, utgöra en integrerad del av vardagen för alla, inte minst i ledningsarbetet, vars styrning och beslut baseras på fakta, helhetssyn, långsiktighet och en medveten strävan att bli bättre – om än i små steg. Det innebär att det kvalitetsarbetet inte bara omfattar en systematik utan även i hög grad en kultur.

Ur ett lärosätesperspektiv måste flera aspekter av kvalitet beaktas: kvalitetsmål, kvalitetskontroll och kvalitetsutveckling. En av grundfrågorna är huruvida lärosädet tydligt prioriterar och sedan använder sina tillgängliga resurser på ett optimalt sätt. I praktiken måste vi ständigt göra medvetna avvägningar och val.

Det finns ett antal olika sätt att se på kvalitet inom det akademiska arbetet, menar jag, tre olika perspektiv som inte på något sätt är ömsesidigt uteslutande perspektiv utan tre olika sätt att närma sig frågan, tre olika sätt att rita kartor över samma terräng. Ser vi kvalitet som *prestation*, som förmågan att uppfylla eller överträffa intressenters förväntningar, måste intressenterna först tydligt identifieras. Verksamheten måste förstå intressenternas förväntningar, såväl nuvarande och framtida, och sedan balansera dessa mot varandra. Ett av en lärosäteslednings viktigaste ansvar är just dessa kvalitetsavvägningar mellan förväntningar hos regeringen, studenterna, arbetsgivarna, samarbetspartnerna, donatorerna, akademien både nationellt och internationellt – med flera. Förväntningarna är inte heller konstanta. Utöver lärosätets egen strävan efter ständiga förbättringar är ökade eller förändrade krav från intressenter och en ökad konkurrens drivkrafter som innebär att förändring alltmer blir ett normaltillstånd. Detta kräver intern förståelse för verksamheten och dess värdeskapande, liksom helhetssyn för att undvika suboptimeringar i förändringsarbetet.

Väljer vi istället att se kvalitetsarbete som sättet att säkra en *akademisk standard* måste en sådan standard tydliggöras. En standard kan beskriva i vilken utsträckning fel eller misslyckande kan tolereras, vilka nivåer som är tillräckliga för god eller excellent kvalitet och vilka mål som uttrycker en önskad riktning för verksamhetens utveckling. Utmaningen är här att åstadkomma inomvetenskapliga överenskommelser om vilka aspekter och kriterier som är relevanta och vilka indikatorer eller bedömningar som kan sägas beskriva dessa på ett nöjaktigt sätt. Peer-review i olika former, allt ifrån sakkunnigutlåtanden vid tillsättningsärenden till externa bedömare vid lärosätspaneler är exempel på verktyg avsedda att avgöra och främja denna typ av inomakademisk kvalitet.

Om vårt perspektiv är att se kvalitet som förmågan att *känna och styra* sin egen verksamhet, exempelvis för att kunna förhindra att icke acceptabla resultat förekommer, måste det finnas en systematisk egengranskning och återkoppling till dem som beslutar om eventuella förändringar. Dessutom är återkoppling en förutsättning för att kunna förbättra och utveckla kvalitet. Utmaningen är att hitta former för god kontroll som inte hämmar de förutsättningar och processer som krävs för den kreativa och innovativa verksamhet som är den högre utbildningens och forskningens livskraft.

Samtliga dessa tre perspektiv – prestationen, standarden och styrningen – måste finnas i ett modernt lärosäte för att uppnå hög kvalitet i den akademiska verksamheten.

Då har den akademiska ledningen ett särskilt ansvar för omdömesgilla avvägningar inom och mellan dessa perspektiv och de olika arbetsinsatser som de kräver. Det är också ledningen som ansvarar för hur detta sedan får konsekvenser för lärosätets organisation, dess resursfördelning och de andra interna styrsystemen.

### **Att ta ansvar för akademisk kvalitet I: lärosätetsnivån**

För att kunna ta fullt ansvar för kvalitet på ett lärosäte måste man börja med frågan om den akademiska verksamhetens karaktär: Vad är akademisk verksamhet? Det är pudelns kärna. Vad är vi? Vad ska vi göra? Sättet att ta ansvar för kvaliteten beror på hur vi ser på vår verksamhet. De metoder vi applicerar, den kvalitetsteknik vi använder, är inte neutral. De har alltid en ideologisk laddning och påverkas av ledningens hållning till den verksamhet den ansvarar för. Om vi tillämpar metoder för att säkra produktkvalitet eller för tjänstekvalitet så blir vår verksamhet till produkter eller tjänster. Vi kan välja att använda den ideologiska hållningen medvetet för att ge koherens och styrning åt en riktning framåt. Eller, som till exempel Broadfoot (1998) visade i sin studie över kvalitetsmätningar som hinder för det livslånga lärandet, skapas det inneboende spänningar mellan hur vi vill vara, å ena sidan, och hur vi leds, målsätts och mäts å den andra.

Att ta ansvar för akademisk kvalitet på ett lärosäte innebär, menar jag, att anknyta till samtliga de tre perspektiven jag nämner ovan. Det första och det vanligaste en akademisk ledning brukar arbeta med är att säkra en viss akademisk standard. Här ingår en bedömning av utbildningens innehåll, dess bredd, djup och progression, såsom dessa kodifieras i utbildningsplaner och kursplaner. Det ingår också vanligen bedömningar av en forskningsmiljös forskningsprogram av en vetenskaplig panel. Men det gäller än en gång att minnas att kvalitet inte är en fast punkt i universum. Vad som kan anses vara bra utbildning eller god forskning är något som ständigt omförhandlas. En utbildningsplan som en gång fastställts måste ombedömas och revideras. Att ta ansvar för akademisk kvalitet är naturligtvis att nogsamt bedöma standarden som den ser ut idag. Men än viktigare är att hålla sig ajour med, ja, till och med vara delaktig i den omförhandling som kontinuerligt måste ske. För att kunna göra det måste vi ständigt ta del av hur vetandet utvecklas i vårt område, se till att det drivs en aktiv diskussion i våra ämnesmiljöer, att delta i ämneskonferenser, att följa med i forskningen, att i skarpt läge engagera oss som bedömare. Allt detta utgör en viktig del av att ta ansvar för akademisk kvalitet på ett lärosäte.

Men kanske inte den allra viktigaste delen. Och här vill jag återvända till pudelns kärna: frågan om vad akademisk verksamhet är. Jag vill hävda att det viktigaste i akademisk verksamhet inte är ribbförvaltning eller ribbförhandling om var den eller den standarden ska ligga, utan det viktigaste är att skapa nytt. Genom utbildning vidgar individen sitt vetande, genom forskning vidgas vårt kollektiva vetande. Detta nyskapande är inte en produkt och inte heller en tjänst, även om lärandet så småningom kan ta sig uttryck i både varor, tjänster och processer.



Om man nu är övertygad om att akademisk verksamhet snarare är ett uttryck för kreativitet, mod, uthållig nyfikenhet, omvandling och intellektuella revolutioner av varierande omfattning, vilka kvalitetstekniker ska man då applicera? Ett ansvarsfullt kvalitetsarbete får aldrig döda nyfikenheten och handlingskraften i att utforska det okända. Ett ansvar för akademisk kvalitet måste istället stimulera, uppmuntra, stödja, efterfråga och förvänta sig att vi prövar, omprövar och skapar nytt!

Detta är inte enkelt. Det är betydligt enklare att hitta på procedurer för att avgöra en standard. Och vi hemfaller gärna åt att göra det vi kan, hellre än det som verkar svårt.

### **Att ta ansvar för akademisk kvalitet II: sektornivå**

Så långt tillbaka som jag kan överblicka, genom egen erfarenhet eller andras berättelser, har de svenska lärosätena varit kritiska, upprörda, ja, till och med ursinniga i förhållande till de nationella kvalitetssystemen. I slutet på 1990-talet fanns rektorer som vägrade framställa beskrivningar av hur deras lärosäten arbetade med uppföljningar. Under perioden av utbildningsutvärderingar 2001–2006 var vi upprörda över bristen på konsekvens. Vi gick igenom grundliga utvärderingar som krävde mycket arbete på lärosätena för att de skulle kunna väga och mäta oss på tvären och på längden – men det enda som sedan räknades var om man hade två disputerade. Hade man inte det fick man examensrätten ifrågasatt. Vi opponerade oss också starkt mot mediestrategin som gick ut på att hänga ut oss i rikspressen för att tvinga oss till förändring.

Kommer ni ihåg systemet 2007–2012? Kanske inte, för det fungerade bara i 1,5 år. Sedan var protesterna så högljudda och starka från sektorn att allt havererade och ställdes in. Systemet bestod av fem eller sex komponenter: examensrättsprövningar, tematiska utvärderingar/utredningar, KA-granskningar, excellent utbildningsmiljö, övergripande utbildningsutvärderingar och fördjupade utbildningsutvärderingar. Många fina och ambitiösa ansatser, andra mindre genomtänkta men framför allt inte prövade och genomdiskuterade med verksamheterna de skulle utveckla. Någon kanske minns att vi skulle förse Högskoleverket med detaljerade underlag på tjänstefördelningen för alla lärare fem år tillbaka i tiden? Då var det knappast orimligt att lärosätena krävde att utvärderingarna också skulle ta hänsyn till resultat. Troligen lärde sig då en och annan att man ska vara försiktig med vad man ber om.

Sedan följde två år då Sveriges lärosäten var utvärderingslösa, vilket var både olyckligt och pinsamt i en europeisk kontext, där Sverige i många år varit drivande i att Europa skulle införa kvalitetssäkringssystem för högre utbildning. Ännu olyckligare blev det att Riksdagen sedan beslutade om ett resultatfokuserat system som inte levde upp till den europeiska standarden.

Nu var det äntligen dags för sektorn att gå vidare ifrån att bara förhålla oss kritiska till andras förslag och själva börja ta ansvar för akademisk kvalitet på nationell nivå. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) genomförde ett grundligt arbete, baserat på internationella erfarenheter, vilket resulterade i ett långsiktigt principiellt ställningstagande om hur man ska bygga ett nationellt kvalitetssystem. Grundprinciperna är fyra. Systemet ska:

- bygga på starka inslag av ägarskap och ansvarstagande från lärosätenas sida,
- vara både kontrollerande och utvecklingsinriktat,
- underlätta diversifiering av det samlade utbildningsutbudet, och
- äga internationell legitimitet.

Detta ställningstagande har utövat ett starkt inflytande i arbetet med att utforma det nya systemet som just nu är på väg att införas i Sverige. Lärosätena har tillsammans tagit ansvar för akademisk kvalitet genom att samla oss och uthålligt verka för ett nationellt kvalitetssystem som gör att våra utbildningar kan utvecklas på ett klokt sätt. Vi tar ansvar för akademisk kvalitet genom att bygga vår del av detta system. Vi ska också verka för att motsvarande utveckling sker när det gäller forskningen.

### **Att ta ansvar för akademisk kvalitet III: samhällsnivå**

Till syvende och sist är det viktigaste ansvar en högskoleledning kan ta för akademisk kvalitet ett ansvar för den akademiska kapaciteten i samhällets alla institutioner, företag och andra organisationer. Självklart ska vi verka för att forskning kommer till kännedom och användning. Men främst ska vi ta ansvar för akademisk kvalitet i samhället genom våra studenters förmågor. Det viktigaste vi kan göra är att vinnlägga oss om att våra studenter – framtidens ledare, chefer, utvecklare, filosofer, debattörer – med ett skapande intellekt djupt präglar de verksamheter de kommer att verka i. Studenterna utvecklar därmed ett akademiskt ansvarstagande under sin utbildning som de sedan bär med sig in i framtiden.

På alla dessa tre nivåer, utifrån de tre perspektiven – prestationen, standarden och styrningen – menar jag att en rektor och en lärosätesledning måste agera medvetet, konsekvent och långsiktigt för att ta makten över kvaliteten.

### **Referenser**

Broadfoot P. (1998). Quality standards and control in higher education: what price life-long learning? *International Studies in Sociology of Education*, 8, 155–180,

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9–34.

## Examinatorns akademiska ansvar

---

*Martin G. Erikson*

En ofrånkomlig del av universitetslärarens vardag är att examinera studenter och utifrån detta sätta betyg. Det är sällan den mest lustfyllda verksamheten i lärdomens plantage och det är en syssla som rymmer ett flertal möjliga konflikter och dilemman av både praktisk och moralisk art. Denna komplexitet är något som samtidigt diskuteras förvånansvärt lite inom akademien. En förklaring kan vara att exempelvis tentarättning rör spänningsfält där många nog tycker att det är lugnast med en tyst strävan efter balans mellan de tre komponenterna god och rättvis bedömning, tidsbrist i en stressad vardag samt tentarättningens ofta monumentala tråkighet. Undervisningens låga status relativt forskningen, som diskuterats åtminstone sedan frågan lyftes av MIT Committee on Educational Survey (1949) och som behandlats av exempelvis Boyer (1990), kan också vara en bidragande orsak; man vill kanske inte ge sig in och gräva i något som bara skulle kräva ännu mer tid och engagemang utan att vara särskilt meriterande. Samtidigt är examination inte bara en väsentlig del av vår vardag utan också en av de mer ansvarstunga delarna. Examination handlar dessutom om så mycket mer än att rätta tentor eller bedöma uppsatser. Syftet med denna text är att analysera det akademiska ansvar som följer rollen att examinera. Min ansats här är att se examinationens praktik i ett större sammanhang än bara det som ges i relationen mellan bedömande lärare och bedömd student. Här har jag identifierat fyra kontexter som grund för min diskussion: (1) den akademiska traditionen med sina värderingar som för enkelhetens skull kan benämnas akademisk kultur, (2) examinationens intressenter, (3) vad som examineras samt (4) examinationsformerna vi använder. Utifrån dessa fyra kontexter kommer jag att göra några nedslag som illustrationer av vad det akademiska ansvaret medför i rollen att examinera. Avgränsningen är alltså akademiskt ansvar betraktat som ett nödvändigt korrelat till akademisk frihet – en diskussion som är vidare utvecklat i denna antologiska förord. Därutöver finns också det ansvar som ligger i examinationen som myndighetsutövning som också är vad som ger en så tydlig maktdimension i examinationen. Maktaspekten kommer att beröras men myndighetsutövningen därutöver är en fråga jag inte kommer att fördjupa mig vidare i, utöver att säga att vi inte får förväxla akademisk frihet med administrativ frihet. Min utgångspunkt är också att vi behöver se på det akademiska ansvaret utifrån de villkor som råder i Sverige idag, med givna finansieringsmodeller och regelverk satta genom framför allt Högskolelag och Högskoleförordning.

### **Examinationen och akademisk kultur**

När man som akademiker formas inom ett ämne, kanske framför allt under en forskarutbildning, socialiseras man in i en komplex väv av föreställningar och värderingar (se exempelvis Becher & Trowler, 2001; Neumann, 2001). Där finns våra föreställningar

om vetenskaplighet och om vad som utmärker hög kvalitet i forskning och utbildning. Även på lärosättesnivå finns värderingar och förhållningssätt som vi tar till oss medvetet eller omedvetet, och tillsammans kan dessa beskrivas som en akademisk kultur. Denna akademiska kultur sätter ramar för lärarnas akademiska ansvar. Det handlar om ansvaret för att ta ställning till studentarbeten i examination utifrån sin ämneskompetens och ansvaret för att våga stå upp för sin läsning i dialog med kollegor som kan tycka annorlunda. Därmed handlar ansvaret att examinera inte bara om att säkra en kunskapsnivå utan i förlängningen om att också studenten ska socialiseras in i den akademiska kulturen, och in i en ämnestradition. Utifrån det perspektivet blir det exempelvis fullt naturligt att läsare med olika bakgrund inte alltid är överens om ifall en studentuppsats är bra eller inte. Tvärt om kan det ses som en styrka i den akademiska utbildningen att studenten får se sitt examensarbete slitas mellan två tolkningar – det blir ett sätt att förstå några av akademins grundmekanismer. Å andra sidan har Högscoleverket varit tydliga: en student ska kunna förvänta sig att examinator och handledare är överens i den övergripande bedömningen av ett arbete (Högscoleverket, 2007). Vill vi se förståelsen för den intellektuella processen att kritiskt granska som ett värdefullt bidrag till studenternas utbildning är detta ett högst tveksamt ställningstagande från Högscoleverket, även om det borde vara självklart att även involvera studenten i en sådan diskussion på ett långt tidigare stadium än examinationen. Dessutom medför det att man har svårt att blanda lärare från olika ämnestraditioner vilket försvårar tvärvetenskapliga ansatser. En reflektion kring denna konsensusfantasi om högre utbildning är att den implicerar att man ser studenter som offer som behöver skyddas mot hårda akademiska traditioner. Personligen ser jag det ju inte så, jag ser tvärt om den möjliga slitningen mellan två traditioner vid en examination som ett konkret exempel på forskningsförankring av utbildningen. Men i relation till ämnestradition är det samtidigt intressant att fundera på i vad mån det finns ämnesskilleder i om man ser studenter som offer som behöver tas om hand i en för dessa hotande och svårbegriplig högskolevärld, eller om man ser högre utbildning som baserad på studentens förmåga att själv ta ansvar. Det är ju inte minst en kvalitetsfråga. Det är ett område där det därför hade varit spännande med empiriska studier kring ämnestraditioner, för att ge diskussionen en stabil grund. Här hade man kunnat bygga vidare på Friberg (2012, 2015) som i sina empiriska studier av högskolepedagogiska miljöer fann en tendens till att just se studenter som offer som behöver skyddas och pysslas om. En sådan tendens är inte minst intressant att analysera i relation till akademiskt ansvar, eftersom den rör hur man implicit eller explicit flyttar ansvar från studenten till läraren.

En annan aspekt av akademiskt ansvar som också berör ämneskultur är att examinationen kan ses som att forskarsamhällets granskande funktion är en integrerad del i den högre utbildningen. Med vetenskapssamhällets granskningskultur som utgångspunkt ser vi att den akademiska bedömningen blir ett ansvar för att alltid eftersträva förbättring – även det som är bra kan alltid bli bättre och det är en självklar utgångspunkt för exempelvis peer-review<sup>9</sup>. I vad mån ett sådant tänkande finns i examinationerna och i

undervisningen i stort varierar nog ganska mycket, liksom utrymmet för att alls låta ett sådant tänkande ta plats.

### **Examinationens intressenter**

Inte minst i samband med kvalitetsdiskussioner lyfter man gärna de olika intressenter som finns inom högre utbildning. I litteraturen gör man då ofta en grov uppdelning i stat, marknad och akademi där olika roller identifieras inom dessa tre huvudfält (se exempelvis Lindsay, 1992). Här föredrar jag en mer nyanserad uppdelning i olika grupper för att lättare kunna diskutera intressenternas förhållande till examinationen och de implikationer detta har för lärarnas ansvar.

De mest uppenbara intressenterna i en examinationssituation är givetvis examinatorsn och den examinerade. Det är mellan dem som individer som det kanske tydligaste spänningsfältet finns, inte minst genom maktrelationen. Jag ska dock inte uppehålla mig vid relationen mellan lärare och enskild student eftersom det nog är den aspekt av examinationen som de flesta läsare redan reflekterat mest över. När vi talar om studenten som intressent kan vi dock inte bara tala om den enskilde studenten utan också om gruppen av studenter. Då blir inte minst examinatorsns ansvar för rättvisa nyanserat. Den examinerande läraren som ser genom fingrarna och släpper igenom en student med svaga kunskaper på fjärde omtentan har i det ögonblicket svikit de studenter som genom idoga studier klarade tentan första gången – studenter som kanske inte hade bättre förkunskaper eller intellektuell förmåga än den flerfaldigt omexaminerade men som tog mer ansvar för sina studier. Här kan man ju fundera på om det rent av är en rättvisefråga att låta examinationen bli svårare och svårare för varje omexamination, eftersom studenterna som omexamineras har fått mer tid att studera. Det hade givetvis varit en modell med andra nackdelar – även rättvisemässigt – men som tankelek är det intressant, inte minst genom att det i alla fall belyser det orimliga i om examinationer skulle bli lättare efter hand (som fallet lätt blir i praktiken om man exempelvis återanvänder samma tentamensfrågor för att inte tala om de fall där lärare av lättja eller cynism rättar snällare för varje omtenta). Sedan är det värt att notera att Sverige är ett av mycket få länder där man kan göra i princip obegränsat antal omtentor; tre eller fyra chanser är normalt och i Storbritannien får studenten på många utbildningar bara en chans att gå upp. En diskussion av det svenska systemets för- och nackdelar faller utanför denna betraktelse men det är värt att notera att det styr hur både vi och våra studenter ser på ansvar för att lyckas som en del av studentrollen.

Här har vi också ett ansvar i relation till studenternas varierande förutsättningar för att klara en utbildning. Vi måste givetvis stödja våra studenter inom rimliga ramar, men då med syftet att de ska klara examinationer, inte få genvägar förbi dem. Den som tar på sig

---

<sup>9</sup> Som Watson (2014) noterar hade ju den akademiska världen tagit till sig strävandet efter "ständig förbättring" som grundhållning långt innan det blev ett modebegrepp inom managementlitteraturen.

rollen att examinera får inte backa från det ansvaret, utan måste tvärt om synliggöra det och uttalat förhålla sig till det. Är då detta ett akademiskt ansvar? Ja, inte minst eftersom det i hög grad är en fråga om utbildningens kvalitet. Sedan är det inte enbart ett akademiskt ansvar utan också ett allmänmänskligt moraliskt ansvar för medmänniskors långsiktiga välbefinnande – att ge en student orealistiska föreställningar om att kunna klara en utbildning är i längden till skada för alla parter. Examinationstillfället kan ju inte minst bli ett verktyg för att lära studenten att ta ansvar för sitt eget lärande och sina kunskaper och att utveckla en akademisk identitet. En aspekt av det är att studenten genom sin examination lär sig att bli examinerad – ”examinerbar” är ett begrepp som används om examensmål men jag hade gärna sett det användas också om våra studenter.

Nästa grupp av intressenter hittar vi bland lärar- och forskarkollegorna i ämnet och där finns flera aspekter att beakta. Den eftergivne läraren som godkänner en student som visar för svaga prestationer flyttar problemet till sina kollegor vilket i en väl fungerande akademi borde resultera i högljudda protester från kollegorna (samt vara föremål för korrigerande samtal med prefekten). Ämneskollegor finns dock även utanför det egna lärolaget och även de är intressenter; de har ett intresse av att ämnets kunskapsmassa reproduceras och utvecklas och att studenterna utvecklar en ämnesidentitet baserad på ämnets kärna och förhållningssätt. Här blir givetvis också intressentperspektivet en del av det ämneskulturperspektiv som diskuterades ovan.

Vi kan inte heller bortse från lärosätets och institutionens ledning som intressenter i examinationen, men deras påverkan är mer subtil samtidigt som den inte är helt oproblematiserad. I den rådande svenska finansieringsmodellen beror lärosätets ekonomi av genomströmningen på utbildningarna. En utbildning där hälften av studenternas sorterar bort under utbildningens gång genom skarpa examinationer utifrån höga akademiska krav genererar således snart förstämning bland lärosätets ekonomer, vilket snart torde sprida sig också till ledningen. Här har den examinerande läraren på en utbildning med proportionellt många svagpresterande studenter ett dilemma. Det är också ett generellt dilemma på utbildningar där vi kan ha svårt att fylla platserna: om vi exempelvis vill vara generösa med vilka vi släpper in på utbildningarna måste vi i gengäld också kunna vara tydliga i vilka vi släpper ut. När det gäller ansvaret för vilka vi här släpper ut är det också intressant att påminna sig Strömholms (2014) observation: det är studenter som inte har något kulturellt kapital med sig hemifrån, och som kanske har svårt att argumentera för sig på arbetsmarknaden, som har största nyttan av att kunna visa upp betyg som bevis på höga prestationer i akademien. Det som belyses här visar sedan att även staten, i form av riksdag, regering och departement, finns med bland intressenterna vid examinationen. Här är det värt att påminna om att Humboldt (1810/2009) betonade att staten har ett ansvar bevaka att universiteten och dess utbildningar inte tappar kvalitet och banaliseras.

Den sammantagna slutsatsen såhär långt är att den examinerande läraren nog är ursäk-

tade om denne känner pressen att sticka ett fuktat finger i luften när ingen ser. Varifrån blåser vinden på denna utbildning och på detta lärosäte just idag när det gäller underkännanden? En slutsats är att det givetvis finns ett akademiskt ansvar också på ledningsnivån, nämligen arbetsledarens ansvar för att se till att de enskilda lärarna uppfyller de nödvändiga fordringarna som rollen att examinera ställer men också att skapa förutsättningar för dem att göra detta med trygghet och akademisk professionalitet, både avseende kompetens och resurser. Det ovanstående pekar dessutom på ytterligare en ledningsdimension: det intellektuella ledarskap som vi kan förvänta oss av professorer och andra seniora, allt efter ställning i högskolevärldens meritokratiska system, vilket också borde vara en väg att bygga en position i detta system (se vidare exempelvis Macfarlane, 2011, 2012). Ett sådant ledarskap kan och bör också vara en brygga mellan ämneskultur och verksamhetsledning så att resurser och kompetens utnyttjas på ett optimalt sätt av den verksamhetsansvariga ledningen (som i sin tur har att kräva ett intellektuellt ledarskap av professorerna).

Jag har sparat en intressentgrupp till sist – nämligen avnämarna. Här talar vi ofta om framtida arbetsgivare men jag vill påstå att de viktigaste avnämarna är våra studenter framtida elever, patienter, medarbetare, klienter och underlydande. Arbetsgivarna kan själva ta ansvar för kompetenser de söker. Våra lärarstudenters blivande elever kan däremot inte tala för sig, de är i de flesta fall inte ens födda ännu. Så när vi examinerar en lärarstudent bör vi fråga oss: Vad vill jag se i examinationen om denne student som framtida lärare under ett långt yrkesliv ska kunna forma våra barns framtid? Vad vill jag se om denne student ska undervisa de elever som sedan blir våra framtida studenter? Det är i ljuset av dessa frågor som det verkligen blir viktigt att diskutera ansvaret att sätta mål på en adekvat nivå och när så krävs underkänna studenter och inte släppa dem vidare innan de inhämtat de kunskaper och färdigheter som förväntas av dem.

Vad vi ser är att intressentfrågan också lyfter ansvar för olika delar av examinationsprocessen. Det finns ett ansvar för rättvisa och för att studenterna ska känna att arbete lönar sig, men det finns också ett ansvar för att upprätthålla ämnets inriktning och nivå. Avnämarperspektivet visar sist men inte minst att ansvaret att examinera omfattar studenternas kompetens i en framtida yrkesroll. Samtidigt leder detta in på relationen mellan akademisk frihet och akademiskt ansvar avseende den kunskap som examineras.

### **Vad som examineras**

I och med Bologna-reformen kom examensmål att stå i centrum för diskussionen om examination och därmed både implicit och explicit för frågan om ansvaret att examinera. Det första vi då måste konstatera är att varje examination av ett examensmål förutsätter att läraren tolkar vad detta examensmål konkret innebär, hur det kan examineras, samt på vilka nivåer det ska vara uppfyllt för respektive betygsgrad.

För yrkesutbildningar är examensmål i detalj specificerade i Högskoleförordningens bilaga två, när det gäller vilka områden som utbildningen ska omfatta. Där kan det till synes finnas en begränsad akademisk frihet och därmed ett begränsat ansvar, men det vore en felaktig slutsats. Varje examensmål måste i sig tolkas för att alls vara användbart. Innehållet måste konkretiseras och avgränsas och man måste bestämma vilka konkreta krav som man bör ställa och hur dessa kunskaper bäst examineras. Där råder med andra ord mycket hög akademisk frihet i begreppets renaste innebörd.<sup>10</sup> Om examensmålet är att studenten ska kunna beskriva de centrala begreppen inom ett område finns inget som säger om det är det ska vara det halvdussin begrepp som brukar tas upp av grundläggande läroböcker eller en bredare uppsättning begrepp. Inte heller säger examensmålet något om den nivå av nyansering som studenternas beskrivning ska omfatta. Här spelar än en gång ämneskulturen in genom att det finns vissa givna föreställningar om vad studenter förväntas kunna, men också det lokala lärolagets ambitionsnivåer och förmågor har betydelse – förhoppningsvis modererat av seniora akademiker som axlar det intellektuella ledarskapet med ett ansvarsfullt förhållningssätt till kvalitet. Det finns med andra ord inte försumbara kunskapsteoretiska frågor kring hela modellen med examens- och lärandemål (som även har konsekvenser som sträcker sig utanför ämnet för denna text – se exempelvis Allais, 2012; Entwistle, 2005; Haves & Proitz, 2016; Hussey & Smith, 2008). Samtidigt är detta något som i hög grad är osynligt i diskussionerna om examensmål – där vill man istället framställa det hela som en rationell och transparent process vilket blir väldigt tydligt hos exempelvis Biggs och Tang (2011).

Denna diskussion om examensmål leder vidare till frågan om att en student som tar examen ska vara godkänd på samtliga examensmål, då vi också behöver ha en uppfattning om hur väl de uppfylls. Högskolelagen slår exempelvis fast att den högre utbildningen ska utveckla studenternas förmåga att bland annat göra självständiga och kritiska bedömningar samt urskilja, formulera och lösa problem. Betyder det att studenter som inte utvecklat dessa förmågor inte heller ska kunna få examen? Det är trots allt en högst rimligt tolkning. Hur ofta underkänner vi då studenter för att de inte uppnått de generiska examensmålen? Att konkretisera vad detta verkligen innebär i krav på studentens förmåga och hur detta ska kunna visas i examinationen lämnas – som redan konstaterats – till lärarnas enskilda bedömningar. Full akademisk frihet med andra ord. Och fullt akademiskt ansvar.

### **Examinationsformerna**

När det gäller examinationsformerna är det inte så svårt att hitta områden där examinatorns ansvar är värt att lyfta och som också berör frågor som många lärare är väl medvetna om. Det första och grundläggande ansvaret här är att välja examinationsformer

---

<sup>10</sup> Det är värt att notera att den akademiska frihet som vi nu ser är grunden för all undervisningsverksamhet i högre utbildning inte skrivs fram i det skydd av akademisk frihet som specificeras i Högskolelagen 1 kap 6 §. Den paragrafen berör bara forskning.



som på ett rättvisande och tydligt sätt visar de kunskaper som vi vill att studenten ska ha tillägnat sig. Som examinerande lärare har man ett ansvar för att veta vilka examinationsverktyg man behärskar och inte, men också för att utveckla sina examinationsverktyg. Ett tydligt exempel på detta är tentamina med flervalsfrågor. Biggs och Tang (2011) avfärdar formen just med motiveringen att studenterna inte kan visa på djup i kunskaperna men det är faktiskt en fråga om hur frågorna formuleras. Här skulle jag hävda att författandet av bra flervalsfrågor tvärt om är en helt egen akademisk textgenre som erbjuder stora möjligheter till den som behärskar den, men med det tydliga ansvaret för att ge studenterna möjlighet visa upp sina kunskaper med adekvat djup.

Ansvaret för examinationsformen handlar inte bara om att studenten ska få rimlig möjlighet att visa den kunskap vi söker, utan också om att läraren sedan ska kunna urskilja och bedöma kunskapen i materialet som studenter visar upp. Ett problem kring skriftliga tentamina som många lärare begrundat är i vad mån man gör samma bedömning av ett svar i den första tentan man rättar som i den sista, när kanske åttio studenter har tenterat. En annan sådan rör den nivå av analytisk textläsning som krävs för att verkligen rätta en tentamen med stora essäfrågor kring teoretiska begrepp och modeller. Eller för den delen den kompetens hos lärare som krävs för att hitta manifestationerna av exempelvis 'kritiskt tänkande' i en sådan text. Ansvaret att examinera inkluderar därmed ansvaret för den egna kompetensen att bedöma, och ansvaret för att utveckla en sådan kompetens (de seniora akademikernas ansvar som förebilder och intellektuella ledare blir än en gång synlig). Även här har verksamhetsledningen del i det akademiska ansvaret: i vad mån finns det ens motivationen till reflektion över den egna bedömningsförmågan för en lärare i en miljö där undervisning har låg status och forskningens eventuella stjärnglans betyder allt för den framtida karriären. Det är en ledningsfråga, som handlar om vilka resurser som läraren får för uppgiften och vilka förväntningar och incitament som finns (eftersom det är en motivationsfråga).

Ett annat intressant exempel är uppsatsen som examinationsform. Vad kan studenten visa upp för kunskaper i en uppsats? De generiska examensmål som Högskolelagen anger för generella examina, som i olika form också återfinns för yrkesutbildningar i Högskoleförordningens bilaga 2, är mål som ofta examineras i form av en uppsats, där utvecklingen av förmågan bedöms genom att man ser hur den ämnesdisciplinära kunskapen och professionskunskapen kan hanteras med förmågan ifråga. Detta är också en god tanke. Då måste å andra sidan examensarbetena utformas så att de önskade färdigheterna, i den mån studenterna besitter dem, faktiskt framgår. Dessutom måste de examineras så att den uppfyllelsen blir grund för den faktiska bedömningen. Möjligen innebär detta att vi kan vinna på att tänka om kring både utformningen av både uppsatser och examinationsseminarier.

De komplexa mönster av akademiskt ansvar som kan urskiljas i praktiska examinationer belyses också av de så kallade examinerande seminarierna.<sup>11</sup> I dem ser vi en mix av de utmaningar vi redan nämnt: att låta examinationsformen möjliggöra för studenterna att visa sina kunskaper och förmågor, att kunna urskilja dem för att bedöma dem och sedan kunna sätta ett betyg. Utmaningen är inte bara att låta studenterna visa sina kunskaper och färdigheter, utan det krävs dessutom att alla studenter som deltar i seminariet ges möjlighet att visa dessa färdigheter. Här kan ju de lärare som använder examinerande seminarier börja med att rannsaka sina egna samveten: när underkände de senast en närvarande och aktiv student för att vederbörande inte förmådde prestera på en miniminivå? Å andra sidan kan vi se att både seminarier, hemtentor och uppsatser, i den mån de är skapade med eftertanke och medvetenhet, lyfter fram studenternas eget ansvar i en form som mer sällan diskuteras i examinationssammanhang: ansvaret att visa upp sina kunskaper. Om vi säger att studenterna ska ta ansvar för sitt lärande och för de kunskaper de förvärvat är det svårt att inte också hävda att de har ett ansvar att visa upp dem när så behövs. I gengäld har läraren givetvis ansvaret för att studenten ska förstå de krav och förväntningar som ställs på dem och ge dem utrymme som krävs för att kunna möta dem.

### **Slutsatser och sammanfattning**

Mycket av vad som diskuteras ovan är med säkerhet ganska oproblematiskt för erfarna lärare med trygg ämnesidentitet, men det är nog ofta en form av tyst kunskap. Det är en praktik man socialiserats in i som ofta är oreflekterad. Inte minst torde det gälla hur vi tolkar examensmålen som vi examinerar. Kanske kan man å andra sidan hävda att betydande delar av våra examinationer mest är en form av ritual. Det kan exempelvis vara fallet när examensmål förväntas översättas till examinationsuppgifter men vi istället gör examinationsuppgifterna endast utifrån innehållet kurslitteraturen. Det rituella inslagen är nog än mer förekommande i de fall när vi kallar seminarier för examinerande. Att ansvaret finns hos läraren betyder ju inte att denne faktiskt tar det och det personliga ansvarsutkrävandet är väldigt lågt. Det är en spännande tankelek att lärare får beskedet av sin arbetsledare att ”du får inte examinera för du är inte grundlig nog i dina analyser för att garantera hög kvalitet i bedömningen”. Å ena sidan vore detta ett brott mot den akademiska frihet vi konstaterat att hela vår examinationsmodell bygger på. Å andra sidan skulle de vara en konsekvens av bristande akademiskt ansvar hos den felande individen. Här blir det än en gång uppenbart att det intellektuella ledarskapet som kan utövas av professorer och andra seniora och skickliga akademiker, inte minst i deras roller som förebilder, borde vara en viktig faktor för att säkra att lärarna tar sitt akademiska ansvar.

---

<sup>11</sup> Traditionellt är seminariet ett tillfälle till kunskapsutveckling genom samtal och reflektion där studentens kritiska tänkande och argumentationsförmåga utvecklas och där ett examinerande moment möjligen kan vara hämmande (seminariets grundläggande funktion för reflektion och träning av argumentationsförmåga finns redan hos Humboldt, 1810/2009; se också Biesta, 2005, för en vidare diskussion av vad detta kan innebära i modern kontext). Det går alltså att ifrågasätta om inte själva fenomenet ”examinerande seminarium” är ett lämpligt pedagogiskt grepp men det faller utanför ramen för detta kapitel.

En slutsats av diskussionerna ovan är att ansvaret att examinera inte kan skiljas från ansvaret att planera och genomföra undervisning eftersom det måste finnas en grundläggande ambition bakom alla dessa aktiviteter, som bygger på varandra. Om självständighet är vad vi vill att studenten ska uppvisa måste det genomsyra hela utbildningsinsatsen och ta sin början när vi definierar vad vi menar med att studenterna ska ta ansvar för sitt lärande och för sina kunskaper. Ser vi studenter som offer som måste ledas och skyddas istället för som medskapare av kunskap med eget ansvar stänger vi också delvis dörren för en skarp examination som garanterar för en kvalitetsutbildning. Då blir det nämligen i högre grad lärarnas ansvar att studenterna lyckas, istället för lärarnas ansvar att studenten blir en del i en miljö där det finns förutsättningar att utvecklas och lära. Ju mer vi lärare ställer krav på studenternas ansvarstagande för sitt eget lärande, desto större är det ansvar som vilar på oss lärare att möta detta, både vad gäller att erbjuda studenterna förutsättningar att ta ansvar för lärande och kunskap och vad gäller djup och skärpa i examinationen.

Jag har ovan konstaterat att det finns en fara i att se studenterna som offer som behöver skyddas i en hård och elitistisk akademisk värld för jag ser högre utbildning som ett möte mellan vuxna människor som både ger varandra utrymme för en akademisk frihet och ställer krav på varandra att ta ansvar. Men ur ett annat perspektiv kanske både studenter och lärare bör ses som offer. De är då offer för en ängslig administrationskultur som med glädje anammat överförenklade uppfattningar om rationella och lättarbetade examensmål som inte kräver en detaljerad tolkning utifrån djupa ämnesdisciplinära och pedagogiska kunskaper. Hur ska vi annars förstå att Högskoleförordningen i bilaga två anger 26 olika lärandemål som ska vara uppfyllda för att en student ska kunna få examen som förskollärare? Det är då mycket angeläget att lyfta fram lärarnas långt gående frihet och ansvar som en nödvändig komponent för att systemet alls ska fungera. Då behöver man också fundera på i vad mån den examensmålsmodell som idag styr den högre utbildningen är bästa vägen till en kvalitativ utbildning. Detta inte bara för att ge en rättvisande bild av verkligheten, utan som förutsättning för ett långsiktigt kvalitetstänkande och ett sätt att konkretisera och utveckla lärarkompetens i högre utbildning. För en lärosätesledning som menar allvar med internt kvalitetsarbete finns många intressanta utmaningar här, inte minst i hur uppdraget till de högskolepedagogiska utbildningarna formuleras.

## Referenser

- Allais, S. (2012). Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 331–354.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2:a uppl). Buckingham, UK: SRHE.

- Biesta, G. (2005). Against learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4:e uppl.). Maidenhead: Open University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered – priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Friberg, T. (2012). Akademiska subjekt och politiskt-ekonomiska processer. I D. Ankarloo och T. Friberg (red:er), *Den högre utbildningen* (s. 101–126). Möklinta: Gidlunds förlag.
- Friberg, T. (2015). A holistic, self-reflective perspective on victimization within higher education in Sweden. *Critical Studies in Education*, 56(3), 384–394.
- Havnes, A. & Prøitz, T. S. (2015). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 205–223.
- Hussey, T. & Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107–115.
- Humboldt, W. von (1810/2009). Om organisationen av läroanstalterna i Berlin (övers. Thomas Karlsohn). *Psykoanalytisk Tid/Skrift* 26/27, 89–93.
- Högskoleverket (2007). *Anmälan mot Högskolan i Gävle angående handledningen av en uppsats*. Högskoleverkets beslut 2007-04-24, reg.nr 31-4991-06.
- Lindsay, A. (1992). Concepts of quality in higher education. *Journal of Tertiary Education Administration*, 14(2), 153–163.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36, 57–73.
- Macfarlane, B. (2012). Whisper it softly, professors are really academic developers too. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 181–183.
- MIT (1949). *Report to the Faculty of the Massachusetts Institute of Technology*. Cambridge, MA: Technology Press. Available at <http://libraries.mit.edu/archives/mithistory/histori-es-offices/lewis-com.html>
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135–146.

Roth, M. S. (2014). *Beyond the university – why liberal education matters*. New Haven: Yale University Press.

Strömholm, S. (2014). *Resonerande katalog*. Stockholm: Atlantis.

Watson, D. (2014). *The question of conscience – higher education and personal responsibility*. London: Institute of Education Press.



# Några högskolepedagogiska reflektioner över studenters och lärares akademiska ansvar

---

*Max Scheja*

## Lärande i högre utbildning som ett pedagogiskt möte

För ett antal år sedan ansvarade jag för en kurs som gavs på grundnivå vid den dåvarande Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Kursen hette ”Det pedagogiska mötet” och aktualiserade bland annat frågor som rörde relationen mellan kommunikation, lärande och undervisning som ett möte mellan olika perspektiv. Studier på universitet eller högskola involverar ofta pedagogiska möten av olika slag. Där sker möten med olika undervisningsformer, såsom föreläsningar, övningar, seminarier, eller laborationer där lärare och studenter interagerar med varandra på olika sätt. Men där sker också möten med kurslitteratur, artiklar och annat undervisningsmaterial som ställer särskilda krav på tolkning och förståelse för att kunna skapa fruktbar grund för lärande. I grund och botten handlar sådana pedagogiska möten om möten mellan referensramar, möten mellan sätt att tänka och olika sätt att förstå det som utgör centrala inslag i en utbildning.

Det finns förstås olika idéer om vad sådana pedagogiska möten i högskolan ska resultera i. Europeiska policydiskussioner om utbildning och arbetsmarknad generellt betonar till exempel gärna vikten av att studenter utvecklar färdigheter och förmågor som gör dem anställningsbara och konkurrenskraftiga på en föränderlig arbetsmarknad (Bengtsson, 2016). Sådana idéer om konkurrensförmåga framträder kanske särskilt starkt i relation till akademiska professionsutbildningar, som till exempel lärarutbildningen (se t.ex. Rönström, 2015, för en kritisk diskussion av en sådan utbildningssyn). Men samtidigt som diskussioner kring den högre utbildningen kan präglas av en stark betoning på prestation och konkurrenskraft, gör sig även andra perspektiv på utbildning och lärande påminda. Dessa alternativa perspektiv betonar snarare högskolestudier som en process där studenter bjuds in till ett upptäckande av vad det innebär att vara och bli en del av till exempel en framtida profession. Barnett (2009) resonerar bland annat kritiskt om att kunskapsbegreppet har tonats ned i diskussionen om den högre utbildningens mål och medel, och argumenterar för en syn på utbildning som i större utsträckning fokuserar kunskapsbildningsprocesser som gör studenter medvetna om bevekelsegrunderna för högre studier och den egna kunskapsutvecklingens relation till en komplex och föränderlig omvärld. En liknande syn skisseras även i Bologna-kommunikén från det senaste ministermötet i Yerevan, Armenien där det understryks vikten av att skapa förutsättningar för studenters personliga utveckling och möjligheter att aktivt bidra till en demokratisk samhällsutveckling (EHEA, 2015). Även Perkins (2010), menar att det vore önskvärt att diskussionen om utbildning drevs av ett mer långsiktigt perspektiv, där betoningen ligger på utveckling av kvaliteter i tänkandet som gör studenter bättre rustade att möta framtidens samhällsutmaningar. Sådana kvaliteter, menar Perkins (2010) inkluderar till

exempel förmåga att föra implikationsresonemang, växla perspektiv och flexibelt ställa om till nya sätt att tänka i relation till oförutsedda händelser i omgivningen, men också en förmåga att göra moraliska och etiska bedömningar i relation till det omgivande samhället.

Oavsett vilka mål som genomsyrar den högre utbildningen blir en intressant fråga att fundera över i detta sammanhang vem som har ansvar för det som händer i det pedagogiska mötet. Vilket ansvar har studenterna och vilket ansvar har läraren för det lärande som äger rum inom ramen för högskolans verksamhet? Frågan kan givetvis behandlas på olika sätt och utifrån olika perspektiv. Det är till exempel inte ovanligt att som högskolepedagog möta föreställningen att frågan primärt handlar om lärarens ansvar för att säkerställa att studenterna möter ett undervisningsstoff som är vetenskapligt förankrat och akademiskt försvarbart. Men det går också att lägga andra perspektiv på frågan om akademiskt ansvar som ger studenten en betydligt mer aktiv roll i den högre utbildningen.

### **Hur kan goda förutsättningar för studenters lärande skapas?**

En stor del av den forskning som bedrivits om lärande i formella sammanhang kan sägas ha haft som syfte att studera vad som händer i olika pedagogiska möten, när individer med varierande erfarenheter och personliga ambitioner kommer till en utbildningssituation och möter begrepp, modeller och teorier som bärs upp av specifika sätt att tänka inom ramen för vissa ämnesdiscipliner. Framför allt har forskningen inriktat sig på att försöka förstå vad som kan göras i undervisningssituationer för att hantera eventuella missförstånd och svårigheter som uppstår i dessa möten (se t.ex. Duit, 2009, för en omfattande bibliografi över forskning relaterad till elevers, studenters och lärares föreställningar inom naturvetenskapliga discipliner). En central fråga i den högre utbildningen handlar om hur det är möjligt att skapa bästa möjliga förutsättningar för studenters lärande. Den frågan tog Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) fasta på när de för några år sedan presenterade en rapport om pedagogiken i högskolan (SFS, 2013). I rapporten riktades bland annat kritik mot vad som upplevdes som en förlegad syn på undervisning i den högre utbildningen, och mot att lärosätena inte i tillräcklig utsträckning tog fasta på hur undervisningen kan utvecklas för att stimulera studenters lärprocesser. I rapporten understryker SFS betydelsen av ”studentaktiverande” undervisningsmetoder och argumenterar för att sådana former för undervisning borde användas i större utsträckning i den högre utbildningen för att bidra till ökad utbildningskvalitet. Det är lätt att sympatisera med idén om starkare betoning av undervisningsmetoder som uppmuntrar studenter att aktivt bearbeta undervisningsstoff, då vi vet att sådan intensiv bearbetning är kopplad till ökad kvalitet i lärandets utfall. Men relationen mellan undervisningsmetoder och studenters lärande är synnerligen komplex och behöver förstås i relation till många olika, samvarierande aspekter i det aktuella utbildningssammanhanget. Det är därför viktigt att förstå att frågan om implementering av studentaktiverande former för undervisning inte primärt handlar om att införa en allena saliggörande undervisnings-



metod som kan tillämpas i alla tänkbara undervisningssammanhang. Forskningen om studenters lärande är väldigt tydlig på den här punkten och pekar på vikten av att gå bortom ett tänkande som betraktar pedagogik som en teknik eller metod för att skapa optimala förutsättningar för studenters lärande:

”Claims that any one method, whether e-learning or enquiry-based learning, or whatever, is the way to present course material cannot be sustained, either logically or empirically. No single method could ever be equally effective across the whole of higher education, given the range of differing institutions, the contrasts between subject areas, the differences among both students and teachers and the differing views about the purposes of education. What research can offer is a way of thinking about how teaching affects learning and a range of concepts and principles that allow academics to think about pedagogic issues in a more precise way.” (Entwistle, 2009, s. 2f.).

Goda förutsättningar för lärande skapas alltså inte enkelt genom införandet av en specifik undervisningsmetod, utan genom att lärare i högskolan aktivt använder sina ämnesteoritiska kunskaper för att reflektera över hur de i olika utbildningssammanhang kan synliggöra olika sätt att tänka och resonera som är utmärkande för ämnet (se Kreber, 2009). Vikten av att kontinuerligt reflektera över ämnesteorins pedagogiska potential har bland annat betonats av Shulman (1986; se även Kreber, 2002) som menar att lärare som utvecklar sådan pedagogisk innehållskunskap (eng. ”pedagogical content knowledge”) i relation till det egna ämnet står väl rustade att flexibelt kunna fånga upp, möta och på ett pedagogiskt fruktbart sätt resonera kring studenters frågor och funderingar i relation till de studier studenterna bedriver. Det innebär förstås inte att studenterna, å sin sida, förväntas vara passiva i relation till undervisningsstoffet och att lärandet, så att säga, sker per automatik. Forskningen om studenters lärprocesser betonar tvärtom betydelsen av att studenterna aktivt bearbetar undervisningsmaterialet på ett sätt som successivt kan ge tillgång till en disciplinär förståelse av de sätt att tänka och resonera som läraren försöker att synliggöra i sin undervisning. Även de tidigaste studierna av lärprocesser i högre utbildning påpekade att det finns en funktionell relation mellan det sätt på vilket studenter tar sig an studieuppgifter, till exempel genom att läsa eller bearbeta ett stoff på olika sätt, och vad de lär sig i relation till dessa uppgifter, i form av olika lärandeutfall (se t.ex. Marton & Säljö, 1976; jfr Craik & Lockhart, 1972). Senare tids forskning har inte gett anledning att ifrågasätta den här relationen mellan lärandets process och utfall utan har snarare bidragit till att komplicera bilden ytterligare genom att visa hur olika aspekter av ett utbildningssammanhang, inkluderande såväl kontextuella som personella faktorer, på ett intrikat sätt samverkar och inverkar på både process och utfall i lärandet (se t.ex. Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010; se även Entwistle, 2007; Entwistle, 2009, Entwistle, McCune & Scheja, 2006; Scheja, 2006; Öhrstedt, 2017).

## Betydelsen av ömsesidigt akademiskt ansvarstagande

Vad innebär då den här komplexiteten för frågan om akademiskt ansvar i högskolan? Enkelt uttryckt kan man säga att *både* studenter och lärare behöver ta ansvar för att det pedagogiska mötet också ska bli pedagogiskt fruktbart. För studenter blir en viktig utmaning att successivt utveckla funktionella och pedagogiskt generativa förhållningssätt till de krav som ställs på lärande i olika utbildningssituationer (Marton, Hounsell & Entwistle, 2005; Entwistle, 2009). En sådan utvecklingsprocess är förstås inte friktionsfri utan kräver mycket ansträngning från studenters sida, där intentionen att förstå innebörden av och sammanhanget för olika begrepp, modeller och teorier är helt avgörande för om studenterna ska ha möjlighet att utveckla sin akademiska förståelse (se även Entwistle, 2009). Viktiga aspekter av ett sådant arbete involverar aktiv och envis bearbetning av undervisningsstoffet, där studenter medvetet anstränger sig för att förstå undervisningsinnehållet, fortsätter att bearbeta material även om det tar emot – till exempel genom att försöka formulera frågor till lärare och kurskamrater kring sådant som ter sig svårt att förstå och kan behöva tydliggöras – samt kontinuerlig reflektion över den egna framväxande förståelsen av stoffet i relation till den bild av kursinnehållet som visas fram i undervisningen. En annan viktig fråga här handlar förstås om i vilken utsträckning studenterna också kan sägas ha ett akademiskt ansvar för att formulera ett mer långsiktigt syfte med sin utbildning, som potentiellt sett skulle kunna tillhandahålla ett sammanhang, mening och motiv för de ansträngningar som studierna kräver. På ett sätt kan ett sådant formulering av större meningssammanhang ses som en fundamental aspekt av det lärande som vi ofta tänker oss ska äga rum i den högre utbildningen, och det finns goda exempel på hur sådana personliga kontextualiseringar av högskolestudier, som involverar en ambition att utveckla genuin förståelse för utbildningens innehåll i relation till det omgivande samhället, effektivt kan stödja studenters lärande (se McCune & Entwistle, 2011; jfr även Halldén, Scheja & Haglund, 2013).

För lärare blir på motsvarande sätt utmaningen att försöka förstå vilka perspektiv studenterna anlägger i bearbetningen av stoffet och, genom att exemplifiera och illustrera sätt att tänka och resonera som är utmärkande för ämnet, uppmuntra dem att anlägga förhållningssätt till studierna som öppnar vägar till en fördjupad bearbetning och förståelse av begrepp, modeller och teorier. En viktig del av sådan akademisk verksamhet handlar om att både individuellt och i dialog med kolleger kontinuerligt reflektera över hur undervisningen kan utvecklas för att tydliggöra de pedagogiska utgångspunkterna för olika läraktiviteter. Kort sagt: för läraren handlar det om att, med utgångspunkt i ämnets eller huvudområdets specifika förutsättningar utveckla ett *akademiskt lärarskap* inom ramen för vilket det är möjligt att systematiskt, och i kollegial dialog med andra lärare i högskolan, utveckla och utforska den pedagogiska praktiken och dess inverkan på studenters lärande (jfr. Kreber, 2002 ”the scholarship of teaching and learning”).

## Avslutande reflektion

Frågan om akademiskt ansvar i högskolan kan, som sagt, formuleras och behandlas på olika sätt och utifrån olika perspektiv. Tidigare diskussioner i den här rapportserien har bland annat berört möjligheter och begränsningar i tvärvetenskapliga strävanden och generella villkor och värden i akademisk verksamhet vid universitet och högskolor (Erikson, Johannisson, & Sundeen, 2013). Mitt inlägg i diskussionen har tagit sin utgångspunkt i högskolepedagogisk forskning som understryker vikten av att studenter uppåddar ett fokuserat engagemang för den egna studie- och läroprocessen och tar ansvar för sitt lärande i ett ämnesteoritiskt sammanhang som läraren i sin tur lägger ramarna för. För att skapa pedagogiskt fruktbara förutsättningar för lärande är det viktigt att inte bara läraren utan *både* läraren och studenterna medvetet tar ett akademiskt ansvar i det pedagogiska mötet. Det är i ljuset av ett sådant ömsesidigt ansvarstagande som frågan om studentaktiverande undervisningsformer kan förstås och ges en rimlig innebörd i relation till ambitioner om kvalitetsutveckling av den högre utbildningen. För att skapa förutsättningar för en långsiktig kvalitetsutveckling i den högre utbildningen krävs således en kontinuerlig dialog mellan lärare och studenter, som stödjer och uppmuntrar studenters ämnesteoritiska bearbetning av undervisningsstoff och samtidigt utmanar dem att gå bortom gränsen för vad de förstår och behärskar.

## Referenser

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243–260.
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429–440.
- Bengtsson, A. (2016). *Governance of career guidance: an enquiry into European policy*. Akademisk avhandling. Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bolognaprocessen (2015). *Kommuniké från ministermötet i Yerevan, Armenien*, 14-15 maj 2015 (4th Bologna Policy Forum). The European Higher Education Area.
- Craik, F.I.M. & Lockhart R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–84.
- Duit, R. (2009). *Bibliography STCSE, Students' and teachers' conceptions and science education*. Kiel: IPN.

Entwistle, N. (2008). Research into student learning and university teaching. I N. Entwistle & P. Tomlinson (red.), *Student learning and university teaching* (1–18). British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, Psychological Aspects of Education – Current Trends. Leicester: The British Psychological Society.

Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university. Deep approaches and distinctive ways of thinking*. London: Palgrave Macmillan.

Entwistle, N., McCune, V. & Scheja, M. (2006). Student learning in context: Understanding the phenomenon and the person. I L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou (red.), *Instructional psychology: Past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte* (s. 131–148). Advances in Learning and Instruction Series. Oxford: Elsevier.

Erikson, M. G., Johannisson, J. & Sundeen, J. (red.) (2013). *Vetenskap på tvären: Akademiska värden, friheter och gränser*. Vetenskap för profession, 26:2013. Från Högskolan i Borås till Humboldt – volym 3. Borås: Högskolan i Borås.

Halldén, O., Scheja, M. & Haglund, L. (2013). The contextuality of knowledge. An intentional approach to meaning making and conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of conceptual change* (71–95). New York & London: Routledge.

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23.

Kreber, C. (red.). (2009). *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. London & New York: Routledge.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (red.). (2005). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Tredje (internet)upplagan. Tillgänglig via [<http://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>] Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

McCune, V. & Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21, 303–310.

Perkins, D. (2010). Tomorrow's learning: the place of information, knowledge and wisdom. I E. De Corte, & E. Fenstad (red.), *From information to knowledge; from knowledge to wisdom* (5–17). London: Portland Press.

Rönström, N. (2015). Educating competitive teachers for a noncompetitive nation? *Policy Futures in Education*, 13, 732–750.

SFS (2013). Studentens lärande i centrum. Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan. Stockholm: Sveriges Förenade Studentkårer.

Scheja, M. (2006). Delayed understanding and staying in phase: Students perceptions of their study situation. *Higher Education*, 52, 421–445.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31.

Öhrstedt, M. (2017). *Högskolestudenters lärande. Ett lärstrategiskt perspektiv på studier i psykologi*. Akademisk avhandling. Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.





Denna rapport består av åtta kapitel baserade på en seminariereserie om akademiskt ansvar, som arrangerades av Högskolan i Borås under 2015 och 2016. Seminarierna utgjorde den fjärde omgången av de så kallade Humboldtseminarierna, som högskolan arrangerat i olika omgångar sedan 2010. Vid Humboldtseminarierna har aktuella frågor kring akademins möjligheter och utmaningar belysts utifrån olika teman, inte minst kopplat till samhällets förväntningar på forskning och högre utbildning. I det perspektivet blev akademiskt ansvar ett naturligt tema för den fjärde och avslutande omgången av Humboldtseminarierna. Just kopplingen till samhällsnytta är också en röd tråd igenom rapporten. Författarna skriver utifrån skilda erfarenheter som forskare, lärare och akademiska ledare – inte minst är rektorsperspektivet väl företrätt. Ett annat återkommande ämne är kopplingen mellan akademiskt ansvar och akademisk frihet, där ansvaret inte minst bidrar till att legitimerar friheten. Kollegialitet är en viktig fråga för flera av författarna, både som princip för kvalitetsstyrning och som beslutsform. Sammantaget visar de olika bidragen att akademiskt ansvar berör många frågor av stor relevans för forskare, lärare, ledare och studenter, men också för intressenter utanför akademien. Där har författarnas bidrag goda möjligheter att ge nya insikter och inspirera till fortsatta diskussioner inom många olika områden.

I rapporten medverkar som författare Mats Alvesson, Agneta Bladh, Martin G. Erikson, Ulla Eriksson-Zetterquist, Marita Hilliges, Maria Knutson Wedel, Lennart Olausson, Roland Paulsen samt Max Scheja.



HÖGSKOLAN  
I BORÅS