



LUND UNIVERSITY

Målstyrningens förändringar inom svensk högre utbildning

Persson, Anders

Published in:

En historiker korsar sitt spår

2019

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (2019). Målstyrningens förändringar inom svensk högre utbildning. I K. Blennow, P. B., & D. Örbring (Red.), *En historiker korsar sitt spår: en vänbok till Roger Johansson om att lära sig av historien och lära ut historia* (s. 255-271). (Skrifter med historiska perspektiv; Nr. 22). Malmö University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Målstyrningens förvandlingar inom svensk högre utbildning

ANDERS PERSSON, LUNDS UNIVERSITET

Med Bologna-reformen 2007 blev i princip all högre utbildning i Sverige, som omfattas av Högskoleförordningens examensordning, målstyrd på basis av ett särskilt sätt att relatera olika kunskapsformer till varandra, vilka kommer till uttryck i både Blooms taxonomi¹ och den s.k. SOLO-taxonomi (= *structure of the observed learning outcome*)². Sedan 2007 delas därför lärandemålen i examensordning, studieplaner och kursplaner in i olika kategorier med avseende på: ”kunskap och förståelse”, ”färdighet och förmåga” samt ”värderingsförmåga och förhållningssätt”. Ovan nämnde Biggs har också utvecklat ”constructive alignment” – konstruktiv länkning – som han beskriver så här: ”Constructive alignment (CA) is a design for teaching in which what it is intended students should learn, and how they should express their learning, is clearly stated before teaching takes place.”³ Konstruktiv länkning har blivit ett populärt sätt att implementera Bologna-reformen och beskrivs så här på Göteborgs universitets hemsida: ”Tanken bakom är att studenter lär sig mer effektivt när de i förväg vet vad de förväntas kunna.”⁴ och så här på Karlstads universitets hemsida: ”en undervisning som utgår från kursplanernas lärandemål och som systematiskt syftar till att förbereda studenterna för examination”⁵

1. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: David McKay.

2. Biggs, John B. and Collis, Kevin F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.

3. Biggs, John (2014), 'Constructive alignment in university teaching', *HERDSA Review of Higher Education*, 1 (July), 5-22.

4. Hesslefors, Elisabeth, Carle, Jan, och Engberg, Heléne (u.å) Bologna-perspektiv. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. http://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1311/1311339_pm_progressionslinjer_100616_-slutversion.pdf. Besökt 2019-05-24.

5. <https://www.kau.se/resurssidor/larandemal/konstruktiv-lankning> (Hämtad 2019-08-25).

I föreliggande text ska jag visa hur målstyrningen inom svensk högre utbildning genomgått ett antal förvandlingar sedan den första massutbildningsvågen vid mitten av 1960-talet. Då diskuterades relationen mellan den högre utbildningens vetenskaplighet och arbetsmarknadsrelevans på makronivå i offentliga utredningar samtidigt som studiemål diskuterades på mikronivå i andra offentliga utredningssammanhang. Under den andra massutbildningsvågen på 1990-talet infördes examensordningen i högskoleförordningen 1993 med relativt detaljerade mål på mikronivå. I och med att den nämnda Bologna-reformen i Sverige, slutligen, kopplades samman med Högskoleverkets/Universitetskanslersämbetets resultatnriktade utvärderingssystem 2011 föreligger en, åtminstone formellt, långt gående målstyrning vad avser studenters lärande och lärares undervisning.

I den följande framställningen ses den framväxande massutbildningen från början av 1960-talet som den mekanism som skapar förutsättningar för ett politiskt beslutsfattande som gör den högre utbildningen först målmedveten, sedan målinriktad, slutligen målstyrd. Mot denna bakgrund syftar föreliggande text till att ge ett preliminärt svar på frågan: Hur blandas pedagogik, profession och politik i formuleringen av den högre utbildningens mål under perioden från 1960-till 2010-tal? Materialet hämtas huvudsakligen från offentligt utredningsmaterial som relateras till forskningstexter om mål inom den högre utbildningen.

Forskning om målstyrning inom högre utbildning

Målstyrning inom utbildningssystemet har uppmärksammats inom forskning under de senaste decennierna⁶, men då huvudsakligen på övergripande nivå inom utbildningssystemet och mindre på den praxisnivå som intresserar mig här. Hall närmar sig emellertid den praxisnivå som styrs av examensordningens mål i sin undersökning av ”managementbyråkratin”. Bland hans fall finns ett universitet vars kvalitetsarbete studeras och han konstaterar att:

6. Exempelvis av Englund, Tomas (1996), *Utbildningspolitiskt systemskifte?*. Stockholm: HLS. Dovemark, Marianne (2004), *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Biesta, Gert (2006), *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur. (2006), Persson, Anders (2006) 'Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje', *Arbetsliv i omvandling*, (2006:4) 19-36. Ball, Stephen J. (2007) *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*, Abingdon, Oxon: Routledge. Waks, Leonard J. (2007) 'The Concept of Fundamental Educational Change', *Educational Theory*, 57 (3), 277-95. Sahlin, Kerstin och Waks, Caroline (2008) 'Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel: en svensk skola i omvandling', in Ulf P. Lundgren (ed.), *Individ, samhälle, lärande : åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*, 71-84, Stockholm: Vetenskapsrådet. Wedlin, Linda (2011) 'Mål och resultatstyrning för högre utbildning och forskning – en kunskapsöversikt.', Stockholm: Riksbankens Jubileumsfond. Persson, Anders (2018), 'Vad händer här? – om att försöka förstå sig själv som universitetslärare, studenterna och den gemensamma undervisningssituationen' 166-87, in Anders Persson (ed.), *Blivande lärare och deras lärare : introduktion till lärarutbildningen*, Stockholm: Liber.

... Bolognaprocessens betydelse för att inordna managementtänkandet i styrningen av utbildning och kvalitet har inneburit ett viktigt genombrott. ... På detta sätt blir rationalitetsnormen starkare – utbildningar ska ha ett tydligt mål och man ska kunna mäta resultaten mot målen.⁷

Ett något annat perspektiv anlägger Stensaker när han visar hur senmoderna norska universitet ställs inför tre organisationsideal, vilka definierar den högre utbildningens kvalitet på helt olika sätt: det byråkratiska organisationsidealet betonar lednings- och administrativa aspekter av kvalitet, det professionella organisationsidealet sätter akademisk frihet och disciplinär standard i fokus, medan entreprenörsidealet betonar kvalitet i förhållande till universitetets relation till omgivningen och i synnerhet då olika marknader.⁸ Detta perspektiv har Roxå (2014) utvecklat genom att se de tre organisationsidealerna som olika dynamiker som befinner sig i ett spänningsfyllt förhållande till varandra och drar den högre utbildningens aktörer åt olika håll, vilket gör att det skapas förutsättningar för aktörerna att skapa varierande mikrokulturer inom högre utbildningsinstitutioner.⁹

De två nyss nämnda studierna gör en poäng av att den högre utbildningen har flera olika mål och målstyrningen blir därför ofta motsägelsefull, vilket kan värderas både positivt och negativt. Inom högskolans grundutbildning har emellertid Bologna-reformen 2007 inneburit att en enhetlig målstruktur skapats och möjligen också en mer enhetlig målstyrning, men det ska påpekas att det finns stora nationella variationer när det gäller implementeringen av reformen (se vidare Lindberg-Sand och Michelsen).¹⁰ På många svenska lärosätens hemsidor finns detaljerade beskrivningar av hur det nya Bolognaformatet för universitetsstudier ska hanteras. Beskrivningarna pendlar mellan förklaringar av meningen med Bologna och detaljerade verbritualer som föreskriver vilka verb som kan användas vid formuleringen av lärandemål (*learning outcomes*) och i en praktisk anvisning anges att lärandemål representerar en övergång från en lärar- till studentcentrerad ansats i undervisningen. Detta därför att lärandemål

7. Hall, Patrik (2012), *Managementbyråkrati: organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*, Malmö: Liber, s. 86f.

8. Stensaker, Bjørn (2006), 'Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education', *Studies in Higher Education*, 31 (1), 43-56.

9. Roxå, Torgny (2014), *Microcultures in the meso level of higher education organisations: the commons, the club, the market and the square*, Lund: Department of Design Sciences, Engineering Education, Lund University.

10. Lindberg-Sand, Åsa (2014), 'Läroplansreformen i europeisk högre utbildning: framgång och fragmentering med Sverige som exempel', in Anders Persson and Roger Johansson (eds.) *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*, Lund: Lunds universitet och Michelsen, Svein (2010), 'Humboldt meets Bologna', *Higher Education Policy*, 23, 151-72.

inte är undervisningsmål, lärarens kursmål etc., utan det som studenterna förväntas lära sig.¹¹

Problemen med lärandemål fångar Hussey and Smith¹² när de kopplar samman dem med de nya management- och marknadsideal som i allt högre grad sätter sin prägel på dagens universitet. Lärandemål framställs som ett avgörande inslag i den högre utbildningens kommodifieringsprocess. *New public management* fungerar inte inom utbildningssystemet om inte ”kunskap” kan hanteras som en vara, vilken kan köpas, säljas, marknadsföras, innoveras, designas och mätas. Mot den bakgrunden konstaterar de lakoniskt: ”The new managerialism has created a situation in which the economic tail is vigorously wagging the educational dog.”¹³ Dessa forskare är inte negativa till lärandemål per definition, utan det är själva användningen av dem i ett utbildningssammanhang där ”kunskap” görs till en vara som ses som problematisk. I synnerhet gäller det hur precisa lärandemålen är och när de presenteras för studenterna. Om de är detaljerade och presenteras före undervisningen syftar de mer till kontroll än lärande, menar Hussey & Smith och betonar att lärandemål inom ramen för Bolognaformatet inte endast syftar till att förbättra utbildningen, utan också att göra den mer styrbar för aktörer utanför universiteten.

Målmedveten, målinriktad och målstyrd högre utbildning i det svenska reformarbetet sedan 1960-talet

Betoningen av detaljerade mål på låg nivå i det högre utbildningssystemet, på lärarnas och studenternas praxisnivå, och den centrala betydelse som tillmäts själva formuleringen av mål är viktiga aspekter om vi vill förstå den nuvarande målstyrningen. På det hela taget finns det såvitt jag kan bedöma inte speciellt mycket forskning om själva det praktiska målformulerandet på just mikronivå inom högre utbildning, däremot har det sedan 1960-talet pågått reformarbete inom den högre utbildningen som har berört just målen.

Under andra halvan av 1960-talet inleddes ett reformarbete av den högre utbildningen i Sverige som kan sägas ha haft sin upprinnelse i mötet mellan å ena sidan den traditionellt högt värderade universitetsinstitutionen, med sin exklusiva rekrytering, och å andra sidan en starkt ökad tillströmning av studenter. Det som ibland kallas massuniversitetet kan sägas ha blivit till genom två vågor av markant ökad studenttillströmning, en som femdubblade antalet

11. Kennedy, Declan, Hyland, Áine, and Ryan, Norma (2006), 'Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide', in Eric Froment, et al. (eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.

12. Hussey, Trevor and Smith, Patrick (2002), 'The trouble with learning outcomes', *Active Learning in Higher Education*, 3 (3), 220-33.

13. Ibid. 221.

studenter från ca. 20.000 på 1950-talet till ca. 100.000 vid slutet av 1960-talet och en andra våg som medförde att antalet studenter ökade från ca. 150.000 i början av 1990-talet till ca. 370.000 studenter 2010 (sedan dess har antalet studenter minskat och uppgick 2017 till 345.000).¹⁴ Under de båda perioderna av ökad studenttillströmning förefaller också diskussionen om den högre utbildningens mål och mening ha intensifierats.

Upplevelsen av den första massuniversitetsvågen och hur den antogs påverka lärare och studenter, speglades i en antologi 1968 från den av universitetskanslersämbetet tillsatta universitetspedagogiska utredningen (UPU), vars ordförande, dåvarande rektorn vid Uppsala universitet och professorn i filosofi och sociologi Torgny T. Segerstedt skrev:

Genom den stora studenttillströmningen har den akademiska lärarens situation radikalt förändrats. Den stora strömmen lärjungar hotar att bli en anonym massa, som drar förbi och med vilken läraren har föga eller ingen direkt kontakt.¹⁵

I en undersökning som jag gjorde under massuniversitetets andra framväxtvåg på 1990-talet och som byggde på intervjuer med studenter framställdes studentens alienerade existens på liknande sätt: massutbildningen tenderade att förvandla studenten från att vara en *ur* till en *i* mängden.¹⁶

Den kvantitativa förvandlingen av den högre utbildningsinstitutionen, som är internationell, har åtföljts av en debatt om den högre utbildningens allmänna inriktning. Ett vanligt påpekande i debatten är att det inte endast handlar om en förändring från elit- till massutbildning utan också om en försvagning av de värden som traditionellt har förknippats med universitetsutbildning, exempelvis ”kunskap för kunskapens egen skull”, bildning, allmänbildning, vetenskaplig grund, vetenskaplig skolning, akademiskt skrivande, komplext resonerande och kritiskt tänkande.¹⁷

14. Statistiken har hämtats från Högskoleverket (2006), 'Högre utbildning och forskning 1945-2005: en översikt', Stockholm: Högskoleverket. Amnéus, Ingeborg, Eriksson, Lena, and Pettersson, Ingrid (eds.) (2011), *Universitet & högskolor: Högskoleverkets årsrapport 2011*, Stockholm: Högskoleverket. Universitetskanslersämbetet (2018), 'Universitet och högskolor. Årsrapport 2018.', Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

15. Segerstedt, Torgny T. (1968a), 'Förord', in Karl-Georg Ahlström (ed.), *Universitetspedagogik*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, s. 1.

16. Persson, Anders (1998), *Studentinflytande i massuniversitetet*, Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.

17. Se exempelvis: Nisbet, Robert A. (1971), *The degradation of the academic dogma: the university in America, 1945-1970*. London: Heinemann. Gesser, Bengt (2015 [1985]), *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv. Blomqvist, Göran (1992), *Elfenbenstorn eller statskepp?: stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schück*. Lund: Lund University Press. Rolf, Bertil, Barnett, Ronald, and Ekstedt, Eskil (1993), *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya

I det framväxande massuniversitetet verkar mål bli till ett slags medel för att inrama och hantera både flera av den högre utbildningsinstitutionens förändringar och universitetslärares och studenternas upplevelser av dem. Reformarbetet inom den högre utbildningen sedan slutet av 1960-talet har på olika sätt handlat om just utbildningens mål, fast på två olika nivåer: dels det högre utbildningssystemets *övergripande målsättningar* och närmare bestämt inriktning mot allmänbildning, personlighetsutveckling, yrkesförberedelse och/eller kritiskt tänkande; dels utbildningens *lärandemål*. Dessa kan följas som två trådar som slingrar sig fram genom de senaste 50 årens förändringar av den högre utbildningen i allt från U68 på 1960-talet till debatten om så kallade hobbykurser på 2010-talet, dessa kurser som hade namn som ”Happiness” och ”Pilates”¹⁸ och som genom målstyrningens utveckling och utbredning har kunnat framställas som ett slags anomalier vid namn ”uddakurser” med oklar nytta i förhållande till arbetsmarknaden, samtidigt som deras kunskapsvärde har betonats.¹⁹

1968 års utbildningsutredning (U68) och vid samma tid universitetskanslersämbetets arbetsgrupp för fasta studiegångar (UKAS) och den modifierade regeringspropositionen om fasta studiegångar PUKAS²⁰ syftade alla till att tydligare koppla högre utbildning till arbetsmarknaden samtidigt som de starkt kom att präglas av en studentkritik som menade att sådant som kritiskt tänkande och allmänbildning höll på att offras till förmån för alltför snäv målinriktning och arbetsmarknadsförberedelse. Den kritiken tillbakavisade exempelvis Carl Tham i sin bok *Universiteten i utbildningssamhället*²¹ och i en text under sin tid som utbildningsminister på 1990-talet skrev han att vänsterkritiken av U68

Doxa. Strömholm, Stig (1994), *Den svenska högskolan: lägesbestämning och framtidsdebatt*. Stockholm: Ratio. Persson, Anders (1996), *Nyffikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet. Nussbaum, Martha Craven (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Rothblatt, Sheldon (1997), *The modern university and its discontents: the fate of Newman's legacies in Britain and America*, London: Cambridge University Press. Ritzer, George (1998), *The McDonaldization thesis: explorations and extensions*. London: SAGE. Slaughter, Sheila and Rhoades, Gary (2004), *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Arum, Richard and Roksa, Josipa (2011), *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. Rider, Sharon (2012), 'Högskolan bolognese. Otidsenliga beraktelser över den högre utbildningens mål och mening', in Daniel Ankarloo and Torbjörn Friberg (eds.), *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds. Persson, Anders (2018), 'Vad händer här? – om att försöka förstå sig själv som universitetslärare, studenterna och den gemensamma undervisningssituationen', in Anders Persson (ed.), *Blivande lärare och deras lärare: introduktion till lärarutbildningen*. Stockholm: Liber, 166-87.

18. Högskoleverket (2011), *Granskning av kurser som inte specifikt omfattas av kursfördringarna för någon examen*. Stockholm: Högskoleverket.

19. Högskoleverket (2013), 'Särskild utvärderingsmodell för uddakurser', 2013-04-26.

20. Namnet kom sig av att dåvarande ecklesiastikminister Olof Palme modifierade UKAS förslag på ett sådant sätt att det framstod som ett eget förslag och därför fick namnet PUKAS = P[almes]UKAS.

21. Tham, Carl (1971), *Universiteten i utbildningssamhället*. Stockholm: Aldus/Bonnier.

”... ilade över det kritiska tänkandet som vetenskaplig metod för att raskt landa i kritiska tänkanden som en metod för samhällsförändring”²² Den snabba studenttillströmningen under 1960-talet tvingade fram en diskussion om den högre utbildningens mål och U68 blev alltså en av de platser där diskussionen fördes.²³ Detta var emellertid inte en följd av utredningens direktiv, skriver Lindensjö, utan: ”Till följd av den oförutsedda ’studentrevolten’ kom utredningen också att tämligen grundligt diskutera den högre utbildningens kvalitativa målfrågor”²⁴ Den debattskrift som U68 gav ut 1969 var just ett underlag för diskussion av den högre utbildningens mål. I skriften betonas att målfrågan är ”mycket invecklad” och det konstateras att det inte finns någon samlad målformulering för den högre utbildningen och att det inte gjorts några försök tidigare att sammanfatta utbildningens övergripande mål.²⁵ 1977 års högskolelag, som U68-utredningen resulterade i, kan ses som ett slags kompromiss mellan dessa olika mål för den högre utbildningen. Lagen innebar dels att högskoleutbildningen gavs ”en tydlig arbetsmarknadsanknytning” genom att ett system med utbildningslinjer infördes, dels att kritiskt tänkande blev ett mål i den högre utbildningen.²⁶ Måldiskussionen i anslutning till U68 och UKAS kom att präglas av universitetsinstitutionens övergripande mål och målen för universiteten i samhällsperspektiv, men det fanns också röster som aktualiserade målen på vardaglig praxisnivå, exempelvis den tidigare citerade Torgny T. Segerstedt som skrev att den planerade UKAS-reformen avsåg ”... att beröva studenten rätten att själv kombinera ämnen för sina studier och att själv bestämma sin studietakt.”²⁷

Nästa större reform som starkt betonade den högre utbildningens målfrågor var regeringens proposition 1992²⁸ och med den sattes målstyrning så som vi känner den idag på dagordningen. I och för sig var 1960-talets diskussion i anslutning till U68 och UKAS i hög grad en målsättningsdiskussion som rörde vad universitetsutbildningen skulle ha för inriktning, men den berörde inte alls mål på samma detaljerade sätt som reformen 1993. Reformen innebar att 1977 års system med utbildningslinjer avskaffades och att en examensordning med mål för samtliga examina infördes. Lärosätena förväntades bli självreglerande och fick utforma och organisera utbildningarna mot bakgrund av de mål som

22. Tham, Carl (1997), ’Kritiskt tänkande’, in Anders Persson (ed.), *Kvalitet och kritiskt tänkande*. Lund: Department of sociology, Lund university.

23. Se Bergendal, Gunnar (1974), ’U 68: A Reform Proposal for Swedish Higher Education’, *Higher Education* 3(3), 353-64.

24. Lindensjö, Bo (1981), *Högskolereformen : en studie i offentlig reformstrategi* (Högskole- och forskningspolitiska studier). Stockholm: Stockholms universitet, s. 75.

25. *Mål för högre utbildning: diskussionsunderlag* (1969). Stockholm: Nordiska bokhandeln.

26. ’Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162’, (2005), Stockholm: Riksdagen.

27. Segerstedt, Torgny T. (1968a), *Studentrevolt: vetenskap och framtid*. Stockholm: Bonniers, s. 7.

28. Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162, (2005). Stockholm: Riksdagen.

regeringen beslutade och tillkännagav i examensordningen.²⁹ Examensordningen blev således från början ett centralt målstyrningsinstrument som länkade samman olika nivåer i det högre utbildningssystemet.

En tredje större reform inom den svenska högre utbildningen som också rörde mål var den redan nämnda s.k. Bologna-reformen 2007, men till skillnad från föregångarna berörde denna en mycket mer detaljerad nivå inom undervisning och lärande eller för att citera Lindberg-Sand:

Den grundläggande idén bakom innovationen är enkel: De förväntade läranderesultat som beskrivs såväl i internationella och nationella ramverk som i högskolornas kurs- och utbildningsplaner ska också vara de som studenterna verkligen har uppnått. Läroplanerna kan då börja användas som kvalitativa beskrivningar av studenternas kompetens. Tidigare uttrycktes den kvalifikation en student skaffat sig enbart genom ett examensbevis eller ett betyg.³⁰

Resultatet av reformen blev att examensmålen i högskoleförordningens examensordning knöts samman med konkreta lärandemål, utan att någon egentlig diskussion om den högre utbildningens övergripande inriktningsmål fördes. Det konstaterades helt enkelt i regeringens proposition att examensordningens examensbeskrivningar:

... bör klart ange de kunskaper och kompetenser som krävs för vidare studier på nästa nivå och tillgodose kravet på s.k. anställningsbarhet, det vill säga att studenterna vid examen skall ha visat kompetens som gör att de kan fylla en funktion på arbetsmarknaden inom det område som utbildningen avser.³¹

I detta sammanhang beskrivs också hur Bologna-reformen standardiserar examensbeskrivningarna med ord som gemensam struktur, referensram, tydlighet, jämförbarhet, konsekventa bedömningar och kvalitetssäkring. De mycket detaljerade lärandemålen sägs i propositionen också ge Högskoleverket "... bättre förutsättningar att göra konsekventa bedömningar av utbildningens kvalitet vid olika lärosäten samt ge verket ett ändamålsenligt instrument vid tilldelning och återkallande av examenstillstånd."³² I regeringens proposition 2010, med förslag till nytt nationellt kvalitetssäkringssystem, dras de praktiska

29. Askling, Berit, Bauer, Marianne och Marton, Susan (1999) 'Swedish Universities towards Self-Regulation: A New Look at Institutional Autonomy', *Tertiary Education & Management*, 5 (2), 173.

30. *Ibid.*, s. 105.

31. 'Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162'. (2005) Stockholm: Riksdagen.

32. *Ibid.* s. 99.

slutsatserna av närmare 20 års successivt ökad detaljeringsgrad av examensordningens examensmål och ett system införs där Högskoleverket ges uppdraget att utvärdera och kvalitetssäkra utbildningar genom graden av uppfyllelse av examensordningens examensmål.³³ Högskoleverket beskriver sitt system för kvalitetsutvärdering 2011-2014 så här:

I 2011 års utvärderingssystem bedömer Högskoleverket utbildningars resultat. Det sker genom att verket granskar i vilken grad studenterna (och därmed utbildningarna) uppnår målen i examensbeskrivningarna. Högskoleverket granskar i vilken utsträckning studenternas faktiska studieresultat motsvarar de förväntade studieresultaten.³⁴

För att sammanfatta den högre utbildningens utveckling sedan mitten av 1960-talet i ett målperspektiv kan sägas att när universitetsinstitutionen börjar förvandlas till en massutbildningsinstitution på 1960-talet börjar den också bli alltmer *målmedveten*, vilket kommer till uttryck i det omfattande utredandet och debatterandet av målfrågor i och kring U68, universitetskanslersämbetets UKAS och den av samma ämbete tillsatta universitetspedagogiska utredningen. Med 1977 års högskolelag blir universitetsinstitutionen mer *målinriktad* genom att dess klassiska och mer eller mindre förgivettagna mål om kritiskt tänkande kodifieras samtidigt som lagen utgör ett försök att yrkesinrikta en stor del av den högre utbildningen. Från början av 1990-talet blir den högre utbildningen alltmer *målstyrd*, först mer allmänt genom införandet av examensordningen 1993 och sedan standardiserande på detaljerad praxisnivå i och med genomförandet av Bologna-reformens lärandemål efter den förändrade högskoleförordningen 2007 och Högskoleverkets kvalitetsutvärderingssystem från 2011.

Pedagogik, profession och politik i målformulerandet

Beskrivningen av den högre utbildningens utveckling i termer av målmedvetenhet, målinriktning och målstyrning betyder att mål blir allt mer styrande för involverade aktörer. Man kan här säga att den högre utbildningen genomgår en rationaliseringsprocess där målrationalitet³⁵ successivt blir allt viktigare för såväl politiska beslutsfattare som institutioner och individer inom och i anslutning till den högre utbildningen. Under den femtioårsperiod som här

33. 'Fokus på kunskap: kvalitet i den högre utbildningen: regeringens proposition 2009/10:139'. Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition.

34. Högskoleverket (2010), Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014. Stockholm: Högskoleverket.

35. Weber, Max (1983[1920-21]), *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder*. 1. Lund: Argos, s. 18f.

beskrivits påverkas målformulerandet av en rad aktörer och skeenden och i det följande reflekterar jag över hur den högre utbildningen på olika sätt påverkas av: 1. pedagogik (teoretiskt och empiriskt grundade föreställningar om undervisning och lärande); 2. profession (som konstitueras av dels de praktiskt yrkesverksamma forskare och undervisare som finns inom den högre utbildningen, dels yrkesprofessioner/arbetsmarknad/avnämare utanför) och; 3. politik (statligt beslutsfattande avseende den högre utbildningen).

I direktiven till 1968 års utbildningsutredning betonas den högre utbildningens dimensionering i förhållande till efterfrågan av högskoleutbildade på arbetsmarknaden.³⁶ Som framgått blev U68 en icke avsedd politisk arena för diskussioner om den högre utbildningens övergripande mål, som resulterade i att målen om vetenskaplig grund respektive arbetsmarknadsanknytning senare kom att speglas i 1977 års högskolelag. Parallellt med U68 pågick ett arbete inom universitetskanslersämbetet som syftade till att skapa ett system med utbildningslinjer inom den högre utbildningen. Den nämnda arbetsgruppen UKAS föreslog att all utbildning inom filosofisk fakultet (humaniora, samhällsvetenskap och naturvetenskap) skulle inordnas i ett linjesystem där en utbildningslinje bestod av kombinationer av kurser inom minst två ämnesområden. Därför behövde studieplanerna för ämneskurserna vara likformiga och ”riksgiltiga”. Det innehållsliga syftet med studieplanerna beskrivs så här:

Studieplanerna skall kunna ge de studerande erforderliga upplysningar för en ändamålsenlig planering och ett effektivt genomförande av studierna. Dessutom skall planerna kunna ligga till grund för vederbörande institutioners planering av undervisningen och examinationen inom respektive studiekurser. Slutligen bör studieplanerna kunna fylla en viktig funktion gentemot avnämarsidan genom att lämna en presentation av utbildningens innehåll och syfte.³⁷

Här tas ett slags helhetsgrepp på målproblematiken som innefattar såväl pedagogiska, professionella som politiska överväganden. Ur ett praktiskt målformuleringsperspektiv är det särskilt intressant att notera hur de studieplansförslag som UKAS utarbetade kom till. Arbetsgruppen knöt till sig 70 ämnesexperter från landets då fem universitet. Av dessa 70 ämnesexperter var 49 professorer och vid den tiden hade ämnet i princip en professor per lärosäte, varför man kan säga att det var en för ämnena tung expertgrupp som hade engagerats. (Det

36. *Högskolan: betänkande av 1968 års utbildningsutredning*, Statens offentliga utredningar, 1973:2. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

37. Universitetskanslersämbetet. Arbetsgruppen för fasta studiegångar, m. m. (1968), *Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet*. 1. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, s. 82.

ska också nämnas att endast en av ämnesexperterna var kvinna.) Ämnesexperterna erhöll från UKAS en PM med bland annat förslag till utbildningslinjer och förväntades samråda kring studieplanerna med ämnesinstitutionerna vid universiteten. Förslaget till studiesystem syftade till ett slags målstyrning men på en allmän nivå genom att ”i varje studieplan skall anges studiekursens målsättning”, som det heter. Målstyrningen var alltså tänkt att utövas på kursnivå och därigenom indirekt på individuell studentnivå.

Vid sidan av U68 och UKAS diskuterade samtidigt pedagogerna i den universitetspedagogiska utredningen (UPU) bland annat Blooms taxonomi för att skapa en mer målmedveten undervisning. UPU:s direktiv var ”... att allmänt ompröva den akademiska undervisningens och examinationens organisation och metodik.”³⁸ I en antologi som UPU gav ut skrev Dahllöf & Parknäs: ”Utan varje mål svävar varje utbildning i luften, utan mål kan man inte planera någon undervisning, utan mål är det meningslöst att examinera.”³⁹ och fortsatte: ”Därmed har vi slutit ringen kring målets plats i den akademiska undervisningen. Grundtanken har varit att se målet som ett styrinstrument för alla åtgärder i undervisningen.”⁴⁰

I *efterhand* kan man kanske säga att ett av manusen för de följande 50 årens alltmer detaljerade målstyrning därmed var skrivet. I skuggan av 1960-talets närmast revolutionerande massutbildningsvåg påvisar pedagogiken målens nödvändighet, professionen formulerar rent praktiskt målen i ett slags spänningsfyllt samarbete mellan utbildning och arbetsmarknad och politiken registrerar det hela. Detta mönster fortsätter såvitt jag kan bedöma att sätta sin prägel på hur målfrågorna hanteras rent praktiskt i den följande alltmer detaljerade målstyrningen av den högre utbildningen. Högskoleförordningens examensordning blir från 1993 det centrala praktiska instrumentet för att hantera målfrågorna. Examensordningens innehåll ändras successivt genom att mål läggs till, ändras eller tas bort och dessa processer hanteras av utbildningsdepartementet i samverkan med åtminstone professionen inom den högre utbildningen och avnämre utanför. Bolognareformen 2007 sår frön i pedagogisk mark förberedd sedan 1960-talet när det gäller detaljerad målstyrning. Processen fullföljs när examensordningen och Bolognareformens lärandemål slutligen kopplas samman 2011 i ett nationellt utvärderingssystem som syftar till att mäta måluppfyllelse på detaljnivå.

38. Citerat efter 'Kommittédirektiv 1989:7: Utredning om vissa undervisningsfrågor i högskolan', Utbildningsdepartementet, Stockholm: Sveriges riksdag.

39. Dahllöf, Urban and Parknäs, Lennart (1968), 'Mål och målsättning i den akademiska undervisningen', in Karl-Georg Ahlström (ed.), *Universitetspedagogik*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, s. 7.

40. *Ibid.*, s. 38.

Pedagogikens roll, synen på mål och kontinuitet respektive diskontinuitet

Även om det här går att avrunda berättelsen om målstyrningens förändringar på ett ganska övertygande sätt finns det anledning att aktualisera ett antal frågor som skulle kunna underkastas ett fördjupat studium:

1. Den universitetspedagogiska utredningen (UPU) tillsattes 1965 av universitetskanslersämbetet och lämnade sitt betänkande 1970 och dessförinnan sex delbetänkanden. UPU utgjorde en tung utredningsgrupp som leddes av redan nämnde rektorn för Uppsala universitet Torgny T. Segerstedt och bl.a. bestod av flera professorer och docenter, bland dem teologen och sedermera Lunds universitets rektor och landets universitetskansler Carl-Gustaf Andrén och tre pedagoger som kom att bli mycket inflytelserika inom det utbildningsvetenskapliga fältet: Torsten Husén, Kjell Härnqvist och Urban Dahllöf. Utredningens två studentrepresentanter var först Carl Tham, som blev utbildningsminister på 1990-talet, sedan Daniel Kallós som sedermera blev professor i pedagogik. Flera senare mycket välkända forskare skrev rapporter inom UPU: Lillemor Kim, Ference Marton och Sigvard Rubenowitz. Den legendariske Hans Jalling, sedermera huvudsekreterare för Högskolans grundutbildningsråd, skrev rapport om det språklaboratorium som drevs i UPU:s regi. Flera av de ovan nämnda pedagogerna kom att delta i utvecklingen av inflytelserika vetenskapliga perspektiv: den s.k. ramfaktorteorin (Dahllöf) och fenomenografin (Marton). UPU:s perspektiv – som det speglas i principbetänkandet 1970 – är starkt rationalistiskt och anlägger ett slags utbildningsteknologisk ansats som förespråkar effektivitet ifråga om både utbildningssystemet som helhet och individuella studier.

Parallellt diskuterades inom U68 den högre utbildningens övergripande mål: utbildningens förhållande till arbetsmarknaden, vetenskaplig grund och kritiskt tänkande. UPU nämner också dessa diskussioner men ägnar sig huvudsakligen åt målens karaktär och utformning. Man understryker att målen bör vara klart angivna och inte underförstådda och att det senare nog kunde fungera när det fanns en kontinuerlig och nära kontakt mellan studenterna och lärare på docent- och professorsnivå och påpekar mot den bakgrunden att massuniversitetet är den mekanism som ställer större krav på kommunikation av tydliga mål: ”Om dessa skall kunna styra studenternas inläring måste därför speciell uppmärksamhet ägnas problemet hur målen för utbildningen skall beskrivas och kommuniceras till den stora massan av studenter.”⁴¹ Vidare menar UPU att de övergripande målens ”styreffekt” är låg och att därför mål

41. Den akademiska undervisningen: principbetänkande avgivet av Universitetspedagogiska utredningen (UPU 7), *Universitetskanslersämbetets skriftserie*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, s. 26.

på ”mikronivåer” måste formuleras. Bland de krav som enligt UPU bör ställas på målformuleringar kan nämnas följande: ”minsta möjliga antal tolkningsvarianter”; ”uttryckas i termer, som anger beteenden, som kan observeras” och ”strävan till exakthet när det gäller att beskriva de uppställda kraven på ett godkänt beteende måste vara mycket stor”. UPU konstaterar också att just de mål som är de viktigaste inom universitetsutbildningen, mål avseende t.ex. kreativitet, analys och värderingsförmåga, är de svåraste att formulera i enlighet med ovan angivna krav. I en särskild bilaga utvärderas, slutligen, tre taxonomier för ”pedagogiska målbeskrivningar” och ingen av dem fungerar riktigt bra menar utredarna. Blooms taxonomi anses t.ex. vara ”fylld av ord som kan tolkas på två eller flera sätt” men har ”det goda med sig att utbildningsplaneraren, den som evaluerar utbildningsprocessens resultat, läraren och studenten blir uppmärksammade på att allmänt hållna målangivelser kan och bör brytas ner i delmål”.⁴²

Det slående med UPU:s måldiskussion är att den är totalt befriad från andra perspektiv än ett ganska snävt ovanifrånperspektiv på målens ändamålsenlighet, effektivitet och tydlighet. Med tanke på att målen avser att förändra studenters beteende t.ex. ifråga om lärande vore det rimligt att anlägga ett maktperspektiv på beteendeförändringarna och fråga: Vilka beteendeförändringar är det rimligt att utbildningssystemet ägnar sig åt och vilka bör man inte ägna sig åt? Hur ska man kunna avgöra vilka som är rimliga respektive orimliga? Med vilken rätt ägnar sig utbildningsinstitutioner åt beteendeförändringar?

När vi tittar på Bolognareformen så kan den på flera sätt sägas vara ett realiserande av en del av UPU:s idéer om mål, tydlighet, effektivitet, utbildningsplanering och beteendeförändringar. Det är slående att den process som successivt utkristalliserar Bolognaformatet efter Bolognadeklarationen 1999, förefaller lika befriad från kritiska maktperspektiv som UPU-utredningen. Den präglas snarare av ett teknifierat utbildningsspråk kombinerat med politiska förhoppningar om Bologna som lyckat övernationellt samarbetsprojekt. Samtidigt förefaller kommodifieringen av den högre utbildningen också ha lyckats förvandla en del (hur många vet vi inte) studenter till kunder som konsumerar utbildning. För dessa är lärandemål kanske inte styrning ovanifrån, utan snarare en service som underlättar framgång i studierna.

2. Jag har diskuterat tre olika reformskeenden inom svensk högre utbildning: 1960-talets olika utredningar som bl.a. resulterade i 1977 års högskolelag; införandet av examensordningen 1993; och Bolognareformen 2007. Man kan säga att detta är tre nedslag i 50 år av måldiskussion gällande högre utbildning i Sverige. Men det är olika mål som diskuteras. Högskolelagen 1977 föregicks av

42. Ibid., s.152f.

en diskussion om den högre utbildningens övergripande mål, närmare bestämt vetenskaplig grund (i synnerhet kritiskt tänkande) och utbildningens arbetsmarknadskoppling. I denna process diskuteras också kursplanemål och alla universitet engagerades i ett arbete där riksgiltiga kursplaner för alla ämnen togs fram. Parallellt diskuteras inom den universitetspedagogiska utredningen mål på undervisningsnivå och man förespråkar klara och tydliga beteendemål för studenterna, mål som liknar Bolognareformens lärandemål. Examensordningen 1993 handlar om helt andra mål: examensmål och alla examina inom den högre utbildningen utrustas därför med var sin uppsättning mer eller mindre detaljerade mål, vilka politiska beslutsfattare kan laborera med beroende på t.ex. olika trender som betonar värdet av särskilda mål, såsom t.ex. etik och ”professionellt förhållningssätt”. Bolognareformen 2007 innebar att all undervisning inom den högre utbildningen kom att inramas av lärandemål, vilka föreskriver vad studenten ska ha lärt efter fullföljd kurs.

3. Framställd på ovanstående sätt framträder en femtioårig process som kännetecknas av kontinuitet när det gäller just intresset för målen. Kontinuiteten tar sig uttryck i dels intresset att laborera med målen för att spegla trender och uppnå styreffekter av resurs- och arbetsmarknadsskäl och dels målrationaleten och själva tron på målens avgörande betydelse antingen det nu rör sig om lärandemål eller övergripande proklamationer om den högre utbildningens inriktning. Jag skulle vilja hävda att målen har en närmast rituell karaktär. De framställs som ett slags heliga objekt, som kan vara ganska tomma på praktisk betydelse, men som ger en viss mening och både svetsar samman och splittrar aktörer inom den högre utbildningen. Jag har ännu inte kunnat finna någon aktör som i skrift hävdar att den högre utbildningen inte behöver några mål. Målen tas till den grad för givna att en sådan uppfattning sannolikt vore möjlig att helt ignorera. Men processen är också diskontinuerlig när det gäller vilka övergripande mål som ska styra den högre utbildningen (främst 1960-talets diskussion om kritiskt tänkande och arbetsmarknadsförberedelse) och hur mål praktiskt ska användas för att styra studenter (främst kritiken av Bolognaformatets hantering av lärandemål).

Konklusioner

Den mest påtagliga utvecklingstendensen när det gäller framväxten av målstyrning inom svensk högre utbildningen är att den politiska styrningen av målstyrningen blir alltmer detaljerad. Detta blir mest synligt i den s.k. Bolognareformen 2007 som innebär att politiken tar ett grepp över målstyrningens mikronivå genom att använda ett redan etablerat målstyrningsmaskineri, examensordningen, för att styra formuleringen av lärandemål. Detta förefaller ske

med motiv som varit hållbara sedan 1960-talet: målstyrningen påstås underlätta studierna genom att förväntade läranderesultat fastställs och styr medan studierna pågår, samtidigt som den högre utbildningens arbetsmarknadsrelevans nu närmast tas för given och beskrivs i termer av anställningsbarhet och att studenterna ska fylla en framtida funktion på arbetsmarknaden. Detta följs upp genom att Högskoleverket (senare Universitetskanslersämbetet) ges uppdraget att utvärdera uppfyllelsen av de förväntade studieresultaten och på den grunden betygssätta den högre utbildningen. Femtio års måldiskussion har därmed resulterat i praktiker för målstyrning som har ökat den högre utbildningens styrbarhet.

Referenser

- Amnéus, I., Eriksson, L., & Pettersson, I. (Eds.). (2011). *Universitet & högskolor: Högskoleverkets årsrapport 2011*. Stockholm: Högskoleverket.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Asklings, B., Bauer, M., & Marton, S. (1999). Swedish Universities towards Self-Regulation: A New Look at Institutional Autonomy. *Tertiary Education & Management*, 5(2), 173.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bergendal, G. (1974). U 68: A Reform Proposal for Swedish Higher Education. *Higher Education*, 3(3), 353-364.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(July), 5-22.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.
- Blomqvist, G. (1992). *Elfenbenstorn eller statskepp?: stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schüek*. Lund: Lund University Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: David McKay.
- Dahllöf, U., & Parknäs, L. (1968). Mål och målsättning i den akademiska undervisningen. In K.-G. Ahlström (Ed.), *Universitetspedagogik*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Den akademiska undervisningen: principbetänkande avgivet av Universitetspedagogiska utredningen (UPU 7)*. (1970). Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Englund, T. (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Fokus på kunskap: kvaliteten i den högre utbildningen: regeringens proposition 2009/10:139*, (2010).
- Gesser, B. (2015 [1985]). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* (Second ed.). Lund: Arkiv.
- Hall, P. (2012). *Managementbyråkrati: organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*. Malmö: Liber.
- Hesslefors, E., Carle, J., & Engberg, H. (2010). *Bolognaperspektiv. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet*. http://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1311/1311339_pm_progressionslinjer_100616_-slutversion.pdf Besökt 2019-05-24.
- Hussey, T., & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 220-233.
- Högskolan: betänkande av 1968 års utbildningsutredning*. (1973). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Högskoleverket. (2006). *Högre utbildning och forskning 1945-2005: en översikt*. Retrieved from Stockholm: <http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/2006/0603R.pdf>
- Högskoleverket. (2010). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2011). *Granskning av kurser som inte specifikt omfattas av kursfördringarna för någon examen*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kennedy, D., Hyland, Å., & Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser, & L. Wilson (Eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.
- Kommittédirektiv 1989:7: Utredning om vissa undervisningsfrågor i högskolan. (1989). Stockholm: Sveriges riksdag.
- Lindberg-Sand, Å. (2014). Läroplansreformen i europeisk högre utbildning: framgång och fragmentering med Sverige som exempel. In A. Persson & R. Johansson (Eds.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*. Lund: Lunds universitet.
- Lindensjö, B. (1981). *Högskolereformen : en studie i offentlig reformstrategi*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Michelsen, S. (2010). Humboldt meets Bologna. *Higher Education Policy*, 23, 151-172.
- Mål för högre utbildning: diskussionsunderlag. (1969). Stockholm: Nordiska bokhandeln.
- Nisbet, R. A. (1971). *The degradation of the academic dogma: the university in America, 1945-1970*. London: Heinemann.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162, (2005).
- Om universitet och högskolor: frihet för kvalitet: regeringens proposition 1992/93:1 (1992).
- Persson, A. (1996). *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.
- Persson, A. (1998). *Studentinflytande i massuniversitetet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.
- Persson, A. (2006). Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. *Arbetsliv i omvandling*(2006:4), 19-36.
- Persson, A. (2018). Vad händer här? – om att försöka förstå sig själv som universitetslärare, studenterna och den gemensamma undervisningssituationen. In A. Persson (Ed.), *Blivande lärare och deras lärare : introduktion till lärarutbildningen* (pp. 166-187). Stockholm: Liber.
- Rider, S. (2012). Högskolan bolognese. Otidsenliga beraktelser över den högre utbildningens mål och mening. In D. Ankarloo & T. Friberg (Eds.), *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds.
- Ritzer, G. (1998). *The McDonaldization thesis: explorations and extensions*. London: SAGE.
- Rolf, B., Barnett, R., & Ekstedt, E. (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doga.
- Rothblatt, S. (1997). *The modern university and its discontents: the fate of Newman's legacies in Britain and America*. London: Cambridge University Press.
- Roxå, T. (2014). *Microcultures in the meso level of higher education organisations : the commons, the club, the market and the square*. Lund: Department of Design Sciences, Engineering Education, Lund University.
- Sahlin, K., & Waks, C. (2008). Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel: en svensk skola i omvandling. In U. P. Lundgren (Ed.), *Individ, samhälle, lärande : åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning* (Vol. S. 71-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Segerstedt, T. T. (1968a). Förord. In K.-G. Ahlström (Ed.), *Universitetspedagogik*. Sockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Segerstedt, T. T. (1968b). *Studentrevolt: vetenskap och framtid*. Stockholm: Bonniers.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stensaker, B. (2006). Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 43-56.
- Strömholm, S. (1994). *Den svenska högskolan: lägesbestämning och framtidsdebatt*. Stockholm: Ratio.

- Särskild utvärderingsmodell för uddakurser. (2013).
- Tham, C. (1971). *Universiteten i utbildningssamhället*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Tham, C. (1997). Kritiskt tänkande. In A. Persson (Ed.), *Kvalitet och kritiskt tänkande*. Lund: Department of sociology, Lund university.
- Universitetskanslersämbetet. (2018). Universitet och högskolor. Årsrapport 2018. Retrieved from Stockholm:
- Universitetskanslersämbetet. Arbetsgruppen för fasta studiegångar, m. m. (1968). *Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet. 1*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Waks, L. J. (2007). The Concept of Fundamental Educational Change. *Educational Theory*, 57(3), 277-295.
- Weber, M. (1983[1920-21]). *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder*. 1. Lund: Argos.
- Wedlin, L. (2011). Mål och resultatstyrning för högre utbildning och forskning – en kunskapsöversikt. Retrieved from Stockholm: www.rj.se/Publikationer/Rapporter