



LUND UNIVERSITY

Samspel och spänningar mellan profession, styrning och kvalitet i lärarutbildningen

Persson, Anders; Lisbeth, Ranagården

Published in:
[Host publication title missing]

2010

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A., & Lisbeth, R. (2010). Samspel och spänningar mellan profession, styrning och kvalitet i lärarutbildningen. I [Host publication title missing] (s. 1-24). University College Hjørring, Danmark. http://www.trippus.se/eventus/eventus_cat.asp?eventusCat_id=9254&c=3974446D6B475558486A306533433038484670795A794C57335867647065674A567A4F6373624C502B37694859554B304D714773516A39384667396E30536436

Total number of authors:
2

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

Paper presenterat vid den 11. Nordiske Læreruddannelseskonference 5-8 maj 2010,
University College Hjørring, Danmark.

Samspel och spänningar mellan profession, styrning och kvalitet i lärarutbildningen

Anders Persson & Lisbeth Ranagården

1. Inledning

Den högre utbildningens kvalitetsarbete kan organiseras på varierande sätt, det visar om inte annat den kvalitetsdiskurs som existerat inom det svenska högre utbildningssystemet under snart 20 år och som vi ska redogöra för längre fram i texten. Vår nyfikenhet i föreliggande undersökning vägleds av tanken att kvalitetsarbetet inom den högre utbildningen i hög grad formas av spänningar och samspel mellan styrning och profession. Dessa begrepp är både mångfasetterade och omstridda och här låter vi styrning representera den verksamhet som olika distanserade aktörer utvecklar för att öka sin kontroll eller känsla av kontroll i och över utbildningssystemet. Profession står å andra sidan för nära aktörer som med varierande grad av handlingsutrymme utövar ett yrke. Det finns ett samspel mellan styrning och profession som kan vara mer eller mindre spänningsfyllt.

Givet denna utgångspunkt kan vi, för det första, konstatera att den formella styrningen av utbildning kan ha högst varierande karaktär: den kan vara detaljerad eller arbeta via ramar. Hur styrningen organiseras skapar olika förutsättningar för aktörer i verksamheten med avseende på exempelvis handlingsutrymme och motstånd. För det andra är profession ett omstritt fenomen och begrepp, som i sin klassiska variant representerar en yrkesutövning baserad på expertis utövad i ett handlingsutrymme som skapas av aktörer utanför själva yrkesutövningen, vanligtvis staten eller en organisation, men där yrkesutövaren har ett självständigt handlingsutrymme. Idag har profession också andra innebörder, en handlar om att stärka yrkesutövares utbildningsnivå utan att nödvändigtvis garantera ett utökat handlingsutrymme i själva yrkesutövningen och kallas ofta ”professionalisering”. När vi betraktar en profession ur lärarutbildningens (eller annan professionsutbildnings) perspektiv måste vi också konstatera att professionen är sammansatt av två nivåer: förstegradens professionella, som i vårt fall är de lärare som utövar yrket, och andragradens professionella som är de professionella som utbildar studenter till lärare. Förstegradens professionella är *i* yrket, medan andragradens professionella utbildar *för* yrket. När det gäller såväl förstegradens som andragradens professionella kan dessa vara sysselsatta både inom professionsutbildningen och på en del av sin arbetstid vara lärare i skolan, varför begreppet förstegradens och andragradens professionella ska förstås analytiskt med avseende på det bidrag utbildningen genom sina utbildare ger till yrkesutövningen.

Med dessa korta beskrivningar av styrning och profession vill vi, som en utgångspunkt, visa att det inte är givet vad styrning och profession är. Styrningen kan exempelvis vara mer eller mindre detaljstyrande och professionen kan representera ett större eller mindre handlingsutrymme för yrkesutövaren. Just här vill vi i denna text placera in det kvalitetsarbete som vi själva varit involverade i inom lärarutbildningen och fråga: Hur kan ett kvalitetsarbete inom en lärarutbildning utformas i detta spänningsfält mellan extern styrning och professionellt handlingsutrymme?

I det följande diskuterar vi först lärares yrkesutövning ur ett professionsperspektiv. Därefter aktualiserar vi kort lärarutbildningens ställning i det svenska högre utbildningsväsendet med utgångspunkt från ett styrningsperspektiv som en övergång till det kvalitetsarbete som vi i allra högsta grad varit delaktiga i inom lärarutbildningen.¹ Avslutningsvis diskuterar vi lärarutbildningens kvalitetsarbete i ljuset av samspel och spänningar mellan statens styrning och professionellt handlingsutrymme.

¹ **Anders Persson** är professor i sociologi vid Lunds universitet, gästprofessor inom lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad och ordförande i lärarutbildningsnämnden vid samma högskola. Lärarutbildningsnämnden har till uppgift att övergripande styra och kvalitetssäkra lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad. **Lisbeth Ranagården** är fil. dr. i sociologi och chef för den institution som driver lärarutbildningen vid nämnda högskola.

2. Läraryrket som profession

För lärare som för andra professionella som arbetar inom den offentliga sektorn är arbetet styrt genom politiska beslut och myndigheters regelverk. Staten som aktör har kommit att spela stor roll för läraryrkets utveckling, och olika reformer har genomförts som bland annat syftat till att stärka lärarnas professionalitet. Samtidigt har emellertid också flera beslut om organisation och styrning försvårat en sådan utveckling, och som yrkesgrupp har lärare en mindre självständig ställning än en del andra professionella vilket till exempel illustreras av att lärare kan ersättas av utbildade vikarier vilket inte är fallet med erkänt professionella grupper som till exempel vårdprofessionerna. Lärarna anses också ha en svag självständighet som kollektiv yrkesgrupp genom att statliga lagar och förordningar begränsar möjligheten att påverka de yttre ramarna för arbetet och den starka politiska styrningen av skolans innehåll och arbete har resulterat i ett flertal reformer som har genomförts över huvudet på lärarna (Svensson 1995: 158). Konsekvenserna av dessa ständiga förändringar anses ha försvårat eller omöjliggjort den kontinuerliga kollektiva kunskapsuppbyggnad (Carlgren & Marton 2003) som anses utmärka en profession och som också kan ge redskap för att hantera mer komplicerade situationer med elever – något som lärare därmed anses sakna (Ranagården 2009).

Professioner har i ett historiskt perspektiv handlat om att fastställa gemensamma egenskaper för en yrkesgrupp och traditionellt har dessa beskrivits som att yrkesgruppen har en gemensam kunskapsbas, lång utbildning, yrkesetiska regler och en hög grad av autonomi samt att yrkesgruppen själv reglerar tillträde till yrkesområdet. En professionell yrkesgrupp kan därför sägas vara en sådan som har stor kontroll över sin utbildning och sin yrkesutövning – helst med statligt stöd i form av en legitimation – och där utövningen i någon mån är baserad på teoretisk kunskap. En bild över tid av lärarnas professionalisering visar hur statens betoning av olika kulturella värden vid olika tidpunkter har påverkat yrkesgruppens utveckling. Perioder av ökad professionalisering har ersatts av deprofessionalisering och reprofessionalisering (Carlgren & Marton 2003). Genom ändringar av de styrdokument som styrt den svenska skolan sedan 90-talet har förutsättningarna för lärarna förändrats och det finns en uppfattning att lärarna inledningsvis fick ett ökat inflytande över förutsättningarna för sitt uppdrag. I det sammanhanget kan nämnas att Hoyle (1980) diskuterar förändringarna i lärarrollen som en förändring från en begränsad lärarroll som dominerade i den tidigare centralt styrda skolan där det professionella frirummet var begränsat och lärarens autonomi inskränktes till arbetet i klassrummet – utanför detta tog regelsystemet vid. Denna begränsade lärarroll ersattes av en utvidgad lärarprofessionalism där läraren förutsätts ha professionellt inflytande över hela skolans vardagsarbete och ta ansvar även för det arbete som ligger utanför klassrumsarbetet. Vanligen ses den utvidgade lärarrollen vara liktydig med en mer professionell lärare.

En av lärares huvuduppgifter handlar naturligtvis om att lära eleverna något. Men uppdraget som lärare har alltid också omfattat andra uppgifter än undervisning. Den skolkommision som efter andra världskriget (1946 års skolkommision) fick i uppdrag att utforma den moderna tidens skola för det växande släktet fastslog i sitt betänkande att *”skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor”* och *”den demokratiska skolans uppgift är att utveckla fria människor för vilka samarbete är ett behov och en glädje.”* (1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling 1948). Samma budskap och grundtankar har sedan genomsyrat varje ny läroplan för grundskolan och även lärarna själva beskriver hur arbetet pendlar mellan det ämnesmässiga, som handlar om själva undervisningsämnet, och det sociala som handlar om allt som uppstår i möten med och mellan eleverna. Betoningen av kunskap respektive det sociala omsorgsarbetet varierar över tid beroende dels på lärarna själva som har olika uppfattningar om sitt uppdrag och i vilken

utsträckning som de också ska hantera ”det sociala” (Ranagården 2009), dels på olika politiska värderingar. Fokus har i dag i allt väsentligt kommit att ligga på skolans kunskapsförmedlande uppdrag medan skolans fostrande eller sociala uppdrag hamnat i skymundan. En förklaring till denna ändrade riktning kan vara den utveckling som skett i kölvattnet av globaliseringen (Fritzén 2003) där internationella bedömningssystem efterfrågas som är fria från kontextuella villkor. En allt mer instrumentellt orienterad trend påverkar länder som Sverige att fokusera på kunskapsuppdraget som i termer av traditionellt avgränsade kunskaper kan ge mätbar kunskap. Därmed ges möjligheter för länder att rangordnas på en internationell nivå och skolor och elever på en nationell nivå. Skolverket, som i en rapport bland annat har kritiserat ”skolifieringen” av förskoleklassen, konstaterar att försöksverksamheten med samverkan mellan förskolans och skolans kulturer inte har fungerat som det var tänkt utan den traditionella skolkulturen tog över i förhållande till en mer barninriktad kunskapssyn och organisering (*Att bygga en ny skolorm för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem* 2001). Men när nu en ny läroplan är på väg att antas innehåller den precis det som kritiserades för mindre än ett decennium sedan – mer lärande även i förskolan och mer av skola från förskoleklassen som både i läroplan och i lärarutbildning nu enligt politiska beslut ska tillhöra ”skolan” och inte förskolan.

Hoyle (1980) diskuterar om en ökad professionalisering av lärarna faktisk leder till att lärarna blir mer professionella i betydelsen ”bättre i sin yrkesutövning” och menar att en sådan slutsats är starkt överdriven. I grunden vill Hoyle provocera till en diskussion om den teoretiska kunskapsbasen – vilken den är och hur avgörande den egentligen är. Han menar till exempel att den professionella expertisen bara representerar en liten del av den professionella praktiken som i stället till stor del bygger på intuition, erfarenhet och sunt förnuft och refererar i det sammanhanget till Benne (1970) som skiljer mellan två olika former av professionell auktoritet. Å ena sidan experten som är objektiv och gör tydlig skillnad mellan professionell och klient som till exempel läkaren som tacklar patientens problem utan att nödvändigtvis knyta nära relationer till patienten. Å andra sidan läraren vars auktoritet bygger på att skapa en relation och minska gapet mellan den professionelle och klienten/eleven – vilket med automatik också innebär att man intresserar sig mer för individen som subjekt än som ett objekt. Mötet mellan ”human servicearbetare” – i vårt fall lärarna – och klienter – eleverna – beskrivs vanligen som mindre åtkomligt för insyn vilket bland annat antas bero på att läraren ofta är ensam med eleverna (Lipsky 1980; Hasenfeldt 2003). Dessa befinner sig dessutom vanligen i en beroendeställning där läraren kan påverka elevens situation på ett avgörande sätt. Samtidigt som läraren befinner sig i en maktposition gentemot eleven är han/hon också beroende av samarbete med eleverna för att kunna genomföra sina uppgifter. Arbetet bygger därför i hög grad på att det finns en god relation till eleverna och samtidigt har också eleverna stora möjligheter att påverka arbetsinnehållet genom sitt agerande. Lärares undervisning sker huvudsakligen i klasser med elever som ett kollektiv och interaktionen med eleverna pågår dessutom under flera år vilket ger långvariga och nära relationer. Detta gör läraryrket speciellt jämfört med andra professioner som vanligen har mera tillfälliga möten och oftast med enskilda klienter. Sådana villkor för lärares arbete skiljer sig från andra yrken med professionella anspråk och lärare får inte alltid det stöd man förväntat under sin utbildning och nyutexaminerade oerfarna lärare har ofta svårt att på egen hand hantera läraruppdraget i sin helhet under den första tiden i yrket. Yrkets sociala dimensioner visar sig vara en svårighet för den nyutbildade läraren (Paulin 2007) som behöver förankra utbildningen i ett fortsatt lärande i yrkespraktiken (Gustavsson 2008; Ranagården 2009). Vidare är lärarnas arbetsprocesser som helhet svåra att standardisera och ställer speciella krav. Som lärare vet man inte säkert från en gång till en annan vilka metoder som kommer att fungera vilket gör resultatet av insatserna svårt att bedöma – dels är det svårt att förutsäga vad som kan komma att ske, dels är det svårt att avgöra

om utfallet sedan blev lyckat eller inte. Det medför att vissa lösningar favoriseras, inte därför att de har större vetenskaplig grund, utan snarare därför att de överensstämmer med de rätta värderingarna. Samtidigt är den praktiska situationen präglad av snabba beslut, vilket medför att man tillgriper den lösning som finns för tillfället oavsett vad eventuell forskning eller ideologi säger. Det leder till att human servicearbetare ofta måste förlita sig på den egna erfarenheten framför vetenskapliga teorier och resultat. I stället utvecklas det som Hasenfeld (2003: 170) kallar för praxisideologier. Dessa fyller olika funktioner för human servicearbetarna – de reducerar osäkerheten och legitimerar valet av arbetsform. När human servicearbetarnas egna ideologier inte stämmer överens med organisationens kan det uppstå konflikter, där den dominerande praxisideologin tenderar att vara motståndskraftig mot organisationens krav om förändring.

Samtidigt är samhällets förväntningar och krav höga på lärarna som ofta befinner sig i nya situationer med krav på nya lösningar både i och utanför klassrummet. Tidigare forskning har visat att lärares yrkeskunskaper utvecklas i samverkan med de ramar som omger arbetet inklusive lärares egna ambitioner och uppfattningar om sin roll. Studier av lärares arbete visar vidare att samspelet med eleverna har en avgörande betydelse för att ett lärande över huvudtaget ska komma till stånd. Läraryrkets sociala dimension är den del av yrkeskompetensen som är mest svårfångad och den är till stora delar beroende av att få utvecklas i verksamheten. Men på vilket sätt lärare lär och i vilka situationer är inte alltid uppenbart liksom inte heller under vilka förutsättningar (Ellström 1996). Det finns ett behov av kunskap om hur lärares lärande om elever sker och vad som hindrar eller främjar en relevant kunskapsutveckling för att till exempel kunna möta alla elever i deras individuella lärande så som det beskrivs i både nationella och internationella dokument (Ranagården 2009). Lärares sociala vardagsarbete är därför avgörande för resultatet men är också en del av den universitetsförlagda utbildningen som får litet utrymme i lärarutbildningen.

I den resultat- och målstyrda skolan förväntas lärare ta ansvar även för det arbete som ligger utanför ett traditionellt klassrumsarbete, och det är också denna idé om utvidgad lärarprofessionalism som Hoyle (1980) beskriver. Den formella strukturen i det målstyrda systemet överensstämmer med idéerna om ett ökat friutrymme för de professionella men vardagsarbetet tycks snarare karaktäriseras av en kombination av kontroll och incitament eller en ”blandning av morot och piska” (Ranagården 2009). Lokala krav om utvärderingar, måluppfyllelse och effektivitet har ersatt tidigare centralt styrda regler. Det kvalitetsarbete och den kvalitets-säkring som utvecklats, kan ses som ett sätt för organisationen att försäkra sig om, att den enskilde anställda anpassas till organisationens krav om måluppfyllelse och ett effektivt utnyttjande av resurserna. Den praktiska verksamheten har därför, ur ett lärarperspektiv, snarare kommit att präglas av ett minskat handlingsutrymme särskilt som skolverkets tillsynsverksamhet har ökat. Staten har efter hand också tagit tillbaka en del av den avreglering som gjordes i början av 1990-talet (Sahlin & Waks 2008).

I dag är begreppet ”den professionelle läraren” en dominerande tanke i de olika styrdokument som reglerar lärarens uppdrag men innebörden av den ökade professionaliseringen problematiseras sällan och inte heller vad detta skulle komma att innebära ur ett utbildningsperspektiv och än mindre ur ett kvalitetsperspektiv. Begreppen profession och professionell har flera olika betydelser och normalt brukar man skilja mellan en mer allmän uppfattning av begreppet och en mer vetenskaplig definition. Vi kan emellertid också skönja ytterligare en betydelse i de styrdokument som styr skolan och lärarutbildningen. Det handlar om en mer politisk dimension av vad som kan anses vara en professionell lärare och som vi i det följande låter

definieras av en nu aktuell statlig utredning om lärarlegitimation. Sammanfattningsvis ser vi således tre olika betydelser av professionell som används i diskussionerna om lärare:

I allmänhetens medvetande handlar professionell om:

- att man är yrkesmässig i sitt sätt att lösa sina arbetsuppgifter och har kompetens att lösa specifika problem
- att man har gedigen utbildning och erfarenhet av yrkesutövningen
- att man är yrkesmässig i sitt sätt att lösa sina arbetsuppgifter och har kompetens att lösa specifika problem
- att man tar hänsyn till de yrkesregler som gäller
- att man har betalt för den uppgift man utför, en skillnad således mellan professionell och amatör (observera att den ursprungliga betydelsen av amatör är ”älskare av någonting”).

Inom professionsforskningen definieras profession med referens till:

- yrkesutövarnas gemensamma kunskapsbas (kunskaperna ska vara vetenskapligt grundade och det ska finnas ett yrkesspråk)
- professionens kunskapsmonopol (till exempel legitimation för att få utöva yrket samt kontroll över kunskapsutvecklingen)
- autonomi eller självständighet i yrkesutövandet
- etiska regler som yrkesgruppen själv utvecklar och kontrollerar.

En professionell yrkesutövare befinner sig således i ett yrkessammanhang som i hög grad svarar mot det ovanstående.

I ett politiskt perspektiv, här i enlighet med legitimationsutredningen (*Legitimation och skärpta behörighetsregler* 2008: 75), är en yrkesutövare professionell om:

- Man har förmåga att lösa problem, hantera sambandet mellan teori och praktik
- Man kan utveckla sin verksamhet och fatta rationella och väl underbyggda beslut
- Är villig att ständigt lära nytt
- Kanske också: Att man har yrkesutbildning på högskolenivå.

Professionell används i detta sammanhang ofta som synonym till begreppet kompetens.

Inflytandet över innehållet i professionsutbildningar varierar mellan olika yrkesutbildningar, där lärarutbildningen som nämnts utgör exempel på en starkt statligt reglerad utbildning nära kopplad till läraryrkets samhällsuppdrag. Lärarutbildningarnas innehåll regleras bland annat med examensordningar och examinationsregler. Utbildningen inkluderar också en socialisation in i yrkets moraliska och normativa sidor. Statsmakten vill på så sätt skapa en garanti för att det professionella arbetet kan utföras utan direkt kontroll över yrkesutövarna, vilket sammanfaller med de krav på självständigt arbete som professioner och professionella yrkesutövare ställer.

3. Lärarutbildningen som styrinstrument

Samtidigt som lärandet uppgraderades i den svenska skolan till följd av bland annat ett nytt målrelaterat betygssystem under 1990-talet, blev degraderingen av läraren på allvar synlig vid samma tid. Ytligt sett kan det förhållandet uppfattas som en paradox men om vi länkar samman uppgraderingen av lärandet i skolan med degraderingen av läraren med hjälp av den politiska styrningen av skolan, framstår förhållandet som mindre paradoxalt. Baksidan av uppgraderingen av lärandet har i Sverige blivit en ökad styrning av läraren som ur det professionsperspektiv som vi tecknade i föregående avsnitt minskar lärarens handlingsutrymme. Den

ökade styrningen av läraren har under de senaste två decennierna gett sig tillkänna som en ökad arbetsintensitet och liknar det hantverksmässiga arbetets degradering 100 år tidigare: yrkesutövarnas handlingsutrymme minskades drastiskt samtidigt som arbetsintensiteten ökade. I den process där lärarens styrbarhet stått i fokus har lärarutbildningen kommit att bli ett styrinstrument.

Staten styr alla högskoleutbildningars innehåll via Högskoleförordningens examensordning och lärarutbildningen framstår som den mest styrda utbildningen om vi endast utgår från examensordningen. Det finns emellertid också andra former av styrning av utbildningsinnehåll, till exempel via olika yrkessammanslutningar som organiserar arbetsgivare och anställda på marknaden. Utan att veta hur det exakt förhåller sig kan vi tänka oss att vissa utbildningar, som inte verkar detaljstyrda om man läser officiella styrdokument, ändå kan vara det via marknaden och det inflytande som exempelvis marknadsaktörernas organisationer har på utbildningen. Vi har således här att göra med skriven respektive oskriven styrning.² I vilket avseende är då lärarutbildningen den ”mest styrda” utbildningen? För det första därför att den är mer detaljstyrd än de flesta andra utbildningar, vilka styrs mer med ramar. Det ska dock sägas att med Bolognaprocessen har styrningen av utbildningar på detaljnivå generellt sett ökat, men lärarutbildningen styrs i förhållande till mer detaljerade mål i examensordningen än de flesta andra utbildningar. För det andra är lärarutbildningen mer styrd än andra utbildningar därför att skolan av olika aktörer uppfattas som en nyckelinstitution i samhället. För det tredje har lärarutbildningen kommit att bli ett av få styrinstrument som staten kan använda för att styra skolor som drivs i kommunal regi och som så kallade friskolor.

Det är främst via examensordningen som lärarutbildningen styrs politiskt. I examensordningen anges bland annat mål för 47 olika examina, varav 35 är så kallade yrkesexamina. Av dessa kan ett 20-tal definieras som i vid mening människobehandlande eller, kanske snarare, relationsyrken därför att de utövas i relation till vad som ibland kallas en klient (om sådana yrken se föregående avsnitt om läraryrket som profession samt Hasenfeld 1983 och Persson 2006). Målen har olika karaktär: en del har att göra med själva yrkesutövningen, andra förmedlar den framtida huvudmannens mål, åter andra har att göra med etik och i ett fall, lärarutbildningen, föreskrivs att studenten skall kunna ”... förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund”. För att bara nämna en annan utbildning så föreskriver inte högskoleförordningens examensordning att exempelvis en blivande jurist skall ha dessa kunskaper. För bara några år sedan saknade lärarutbildningen mål gällande etik och professionellt förhållningssätt, men sådana mål har införts generellt för utbildningar på högre nivå under senare år.

Det är alltså endast lärarutbildningen som ska ”förmedla samhällets och demokratins värdegrund” till studenterna. Detta är ingen slump, utan är en medveten styrning, inte endast av lärarutbildningen utan också av skolan via lärarna och därmed, ytterst, av eleverna. Detta har i sin tur att göra med att alla går i skolan, som i just detta avseende är en mötesplats mellan staten och barnet där den förra har och tar möjligheten att värdemässigt fostra alla barn och också utöva makt i en rad andra avseenden (Persson 2003). Skolan uppfattas som en nyckelinstitution i samhället därför att alla unga finns där. Eftersom staten har få kanaler för direkt styrning av skolan sedan skolan i början av 1990-talet kommunaliserades och öppnades för så kallade friskolor, använder staten andra styrinstrument än direkt styrning av skolan och ett av dem är just lärarutbildningen.

² Skillnaden mellan dessa styrformer liknar skillnaden mellan det som brukar kallas läroplan respektive dold läroplan.

I och med riksdagens beslut om den så kallade ansvarspropositionen 1991 om ändrat huvudmannaskap för landets skolor frånhände sig staten i någon mening möjligheter att direkt styra skolan. Så här låter den officiella berättelsen om ansvarspropositionen:

”I början av 1990-talet genomfördes en organisatorisk reform av stor betydelse för skolan och skolans utformning, nämligen en förändrad ansvarsfördelning mellan stat och kommun. Dittills hade skolan styrts genom en detaljerad statlig reglering. I Ansvarspropositionen lanserades målstyrning som begrepp. Staten ska ange mål och riktlinjer för skolan som är nationellt giltiga. Skollagen anger de grundläggande målen för utbildningen och ytterligare mål och riktlinjer anges i läro- och kursplaner för de olika skolformerna. Kommuner-
na svarar för att verksamheten genomförs inom de ramar och riktlinjer som riksdagen och regeringen lägger fast. På så sätt ska en nationellt likvärdig utbildning säkerställas.” (*Skola & samhälle* 2006: 38)

Det går att berätta en helt annan berättelse om ”ansvarspropositionen”, nämligen att staten av ekonomiska skäl lämnade ifrån sig skolan (tog ett mindre ansvar för skolan) och att detta gjordes bakom en fasad av retorik om medborgarnas behov:

”Behovet av förändringar och förbättringar inom den offentliga sektorn har länge kunnat tillgodoses genom expansion. Denna väg står inte längre öppen. Möjligheterna att tillföra den offentliga sektorn ökade resurser är nu begränsade. Kraven på tillgång och kvalitet kan därför alltmera sällan tillgodoses genom tillskott av resurser.

I stället måste de resurser som vi har utnyttjas på ett bättre sätt. Kraven på en förändrad och förbättrad offentlig verksamhet måste mötas genom att ansvaret förs längre fram i organisationen till dem som verkar och arbetar där. Härigenom och genom att de som är beroende av verksamheten får ett större inflytande över t.ex. prioriteringar av insatser kan verksamheten bli effektivare. Prestationerna kan därmed i större utsträckning motsvara medborgarnas behov, och kvaliteten kan bli bättre i förhållande till insatta resurser. Detta innebär samtidigt att medborgarna både får möjlighet att ta ett större ansvar och får ett större utrymme för personligt engagemang.” (Regeringens proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan, s. 17)

Mycket av den konkreta utbildningspolitiken och utbildningspolitiska diskussionen i Sverige har sedan dess präglats av denna strukturella förändring. Möjligheterna för staten att under denna tjugoförårsperiod detaljstyra skolan har varit små, därför att staten överlämnade skolan till andra huvudmän. Under perioden har staten istället försökt styra via ramar, där de mest framträdande har varit nya läroplaner och nytt betygssystem under en period som har beskrivits som en av de mest förändrings- och reformtäta i svensk skolhistoria (Fransson & Lundgren 2003: 9). Medan man före 1991 kunde besluta exempelvis om hur stora skolklasserna skulle vara och vilken formell utbildning lärarna skulle ha för att bli anställda, överläts detta efter 1991 till kommunala skolhuvudmän och så kallade friskolor att bestämma. Då skolans finansiella läge var mycket svårt under huvuddelen av 1990-talet, vilket inte var en slump utan en följd av medvetna beslut fattade av bland andra just de aktörer som sade sig vilja förbättra skolan, blev konsekvenserna i de två nämnda avseendena att lärartätheten och andelen utbildade lärare minskade.

Man kan mer eller mindre konspiratoriskt reflektera över hur det kan komma sig att staten överlät ansvaret för driften av skolan till andra och inte återigen tagit ett fastare grepp om skolan, men det ska vi inte göra här. Låt oss i stället peka på det faktum att staten försökt använda de få instrument man faktiskt har för att styra skolan, det är exempelvis Skolverket och dess

uppföljningar vilka har skärpts under den aktuella perioden, rektorsutbildningen som i grunden förändrats under senare år och, inte minst, lärarutbildningen som under den senaste tjugoårsperioden genomgått två fundamentala förändringar: 2001 och den nu pågående förändringen som kommer att sjösättas 2011. Däremellan har lärarutbildningarna i Sverige utvärderats två gånger av Högskoleverket, utvärderingar som lett till omfattande förändringar inom ramen för 2001 års lärarutbildning. Under samma period har vidare såväl skolan som lärarutbildningen varit föremål för en osedvanligt stark politisk kampanj, med klart populistiska undertoner, i vilken media spelat med på de villkor som angetts av internationellt jämförande skolmätningar. De främsta inspiratörerna för dem som dikterat den nuvarande reformeringen av lärarutbildningen heter därför inte Comenius, Rousseau, Montessori, Dewey, Piaget eller Vygotskij, utan PISA och TIMSS. Detta får sitt genomslag i det förslag till ny lärarutbildning som nu genomförs i Sverige och som innebär en högre grad av detaljstyrning än tidigare, vilket bland annat framgår av regeringens proposition om ny lärarutbildning:

”... regeringen anser att utbildningsstrukturen måste förtydligas och innehållet regleras tydligare än vad som är fallet idag.” (Regeringens proposition 2009/10:89, *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning* 2010: 8)

4. Kvalitetsarbete inom lärarutbildningen

De mål som föreskrivs i högskolelag och högskoleförordning förväntas självfallet också få genomslag i lärosätenas och enskilda utbildningars kvalitetsarbete. I den meningen kan den högre utbildningens kvalitetsarbete ses som en del av styrningen av lärarutbildningen och, i förlängningen, av skolväsendet. Genom att styra lärarutbildningen via vad som tidigare kallades andragradens professionella, lärarutbildarna, är avsikten att också styra skolan och förstegradens professionella, lärarna. I det följande ska vi mot den bakgrunden beskriva det kvalitetsarbete vi varit med om att utveckla inom lärarutbildningen.

Inom svensk högre utbildning har kvalitetsarbete betonats starkt de senaste 20 åren. Vad som menas med kvalitet har sällan definierats substantiellt, utan snarare diskursivt. Med det menas att definitionen av kvalitet har varierat med samtalet om den högre utbildningen, i synnerhet samtalet om dess tillgångar och problem, och också med den samtalsordning som reglerar vad som kan sägas och vem som har rätten att tala. Vi kan se åtminstone fyra sådana diskursiva kvalitetsdefinitioner, vilka satt sin prägel på kvalitetsarbetet sedan mitten av 1990-talet. I efterhand kan dessa olika sätt att uppfatta kvalitet ses som kvalitetsaspekter som alla påverkar den aktuella kvalitetsdiskursen inom den högre utbildningen. Vi ska nedan presentera dessa fyra kvalitetsaspekter.³

Kvalitet som karaktär

Kvalitet har för det första att göra med hur någonting är, det beskriver en karaktär.⁴ Inom högre utbildning är det vanligt att i stället för att definiera vad som menas med hög kvalitet, peka på de förutsättningar som ska vara uppfyllda för att den högre utbildningsinstitutionen skall kunna frambringa forskning och utbildning av hög kvalitet. Genom att vara på ett särskilt sätt

³ Framställningen av kvalitetsbegreppet i det följande bygger på avsnitten ”Kvalitetsbegreppet: karaktär, prestation, standard” och ”Mångdimensionell utbildningskvalitet” i *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag från utredningen om social och etnisk mångfald i högskolan*, SOU 2000:47. Stockholm: Fritzes, som författades av Anders Persson i egenskap av huvudsekreterare i utredningen och på kapitlet ”Rätt kvalitet” i Andersson, Gunnar & Persson 2002 *Coaching och handledning av grupper – inom universitets- och högskoleutbildning*. Lund: Studentlitteratur. Delar av den följande texten återfinns också i olika beskrivningar av kvalitetsarbetet inom lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad, vilka finns tillgängliga på Högskolan i Halmstads hemsida.

⁴ Detta svarar mot ordboksbetydelsen av kvalitet, exempelvis *Nationalencyklopedin* där kvalitet förklaras med ord som ”egenskap” och ”beskaffenhet”. I *Svenska akademins ordlista* anges också betydelsen ”inre värde”.

anses således resultatet av högskolans verksamhet bli av en speciell kvalitet. Som exempel kan här nämnas förre rektorn vid Uppsala universitet Stig Strömholms karakteristik av "universitetet som kulturhård" som just är en följd av specifika drag hos universitetsinstitutionen: "... specifika inte i någon strängt exklusiv mening utan helt enkelt så beskaffade att universitet av den oenhetliga, rentav en smula osammanhängande art som vi i dag känner har särskilda förutsättningar att odla dem." (1994: 111). Ett annat exempel finner vi hos förre universitetskanslern Hagström som för det första säger att kvalitet är ett mångtydigt begrepp som han avhåller sig från att försöka definiera och för det andra pekar på att universitet och högskolor måste ha en speciell karaktär för att det ska finnas förutsättningar att åstadkomma det som ska åstadkommas:

"För min del har det varit av avgörande betydelse att försöka definiera vad universitet och högskolor är. Min grundsyn på dem och det som är grunden för vårt kvalitetsarbete är:
att universitet och högskolor är autonoma ...
att de är professionella organisationer ...
att de är självreglerande organisationer ...
Det är det enskilda lärosätet som har ansvar för kvaliteten i sin verksamhet och därmed också att klart och explicit ge sin definition av kvalitet." (Hagström 1997: 11)

Inte heller den synen är oomstridd och Bertil Rolf har just pekat på att den främsta skiljelinjen i fråga om den högre utbildningens kvalitet går mellan "... dem som pläderar för utbildningens interna värderingar - vetenskap, kritisk träning eller bildning - och dem som pläderar för att utbildningens kvalitet bestäms av externa värderingar, lokaliserade till det omgivande samhället." (Rolf et al. 1993: 176). Uppsalarektorn som citerades ovan, liksom universitetskanslern, förespråkar just den högre utbildningens "interna värderingar" (eller kanske just ordbokens "inre värden") som en utgångspunkt för bedömningar av verksamhetens kvalitet.

Om vi använder ett kvalitetsbegrepp som betonar högskolans speciella karaktär kan vi notera att det gjorts historiska framställningar av den högre utbildningsinstitutionens förvandlingar, som bland annat fångar universitetets moderniseringsprocess (Blomqvist 1992; Rothblatt 1997). Sådana processer förvandlar, men utrotar inte helt, gamla karaktärsdrag och resultatet blir att vi på ett närmast arkeologiskt sätt kan frigöra olika "kulturskikt" som överlagras varandra i det moderna universitetet: till exempel klassisk bildning, kritiskt vetenskapligt tänkande samt politisk och ekonomisk nytta - vilka i den nu existerande högre utbildningsinstitutionen blandas på ett spänningsfyllt (och ibland spännande) sätt.

Framställningar av den just nu pågående förvandlingen av den högre utbildningen handlar också i hög grad om en karaktär i förändring. Ritzer (1998) har till exempel beskrivit framväxten av ett *McUniversity* som kännetecknas av att det är starkt influerat av konsumtionism, både i betydelsen att kunskap framställs som en vara som konsumeras och att verksamheten kundorienteras. Ritzer hänvisar bland annat till attitydundersökningar bland studenter vid amerikanska universitet och högskolor som visar att studenterna inte ser själva utbildningen som studentlivets centrala aspekt, att studenterna vill att universiteten ska fungera på ungefär samma sätt som banker eller snabbmatsrestauranger och att det effektivt ska tillhandahålla tjänster. Studenterna närmar sig med andra ord den högre utbildningen som kunder med intresse för bra service, låga kostnader och bra utbildning. Orsaken till detta skulle kunna vara att de amerikanska studenterna (eller snarare deras föräldrar) i högre grad än svenska finansierar sina studier själv men vi kan se liknande kundorientering också bland svenska studenter. Det framgick bland annat av det arbete för ökat studentinflytande som präglade den senare

delen av 1990-talet och där, bland annat, studenterna försökt öka sitt inflytande genom att förvandla sig till kunder som försöker maximera nyttan hos varan utbildning (Persson 1998).

Övergången till ett massutbildningssystem utsätter den högre utbildningens karaktär för ett förändringstryck som bland annat tar sig uttryck i spänningar såväl vad gäller utbildningens innehåll som form men också vad gäller studenternas studiemotiv och lärarnas arbete. Karaktärsförändringen speglas bland annat i en diskussion där det varnas för sjunkande kvalitet men också en diskussion om den högre utbildningens förhållande till snabba förändringar i samhället. En karaktärsförändring som varit påtaglig under de senaste tio åren är att den högre utbildningen har fått allt mindre institutionskaraktär och allt mer organisationskaraktär och, som en del därav, har den kollegiala styrningen försvagats till förmån för ett managementtänkande som betonar ekonomi- och målstyrning. Därmed har också de professionella som yrkesgrupp alltmer kommit att bli organisationsprofessionella

Kvalitet som prestation

Kvalitet handlar således om karaktär, vad den akademiska institutionen *är*, men också om vad högskolan *gör* eller presterar. Prestationsaspekten satte sin prägel på 1990-talets utvärderingsverksamhet inom högskolan, trots att de kvalitetsbedömningar som Högskoleverket gjorde av samtliga universitet och högskolor kring mitten av 1990-talet initialt och åtminstone till det yttre handlade om *kvalitetsarbetet* och följaktligen var inriktade på att belysa vad högskolan hade för planer för att förbättra kvaliteten, snarare än själva prestationernas kvalitet. Kvalitetsbedömningarna svarar väl mot den internationella trend inom vars ram det utvecklats instrument som gör organisationer såväl mer genomskinliga som mer ansvariga för sina prestationer. Under 2009 blossade det upp en strid kring hur den högre utbildningen ska utvärderas mellan utbildningsdepartementet och högskoleverket i Sverige som handlar om huruvida kvalitetsutvärderingar ska fokusera på det föreställda resultatet av kvalitetsarbete eller faktiska resultat. Striden pågår fortfarande och kan ses som en kamp mellan politiska beslutsfattare, som vill ha kvalitetsmätningar av faktiska resultat, och den högre utbildningens professionella organisationer, vilka mer vill ha mätningar av förutsättningarna för prestation.

Kvalitetsbedömningar som gäller prestationer kan göras på olika sätt, centralt är dock att de görs i förhållande till något slags kriterier. Dessa kan avspegla utbildningspolitiska mål för verksamheten, vara resultat av så kallade självvärderingar eller utgöras av mål för den förändringsriktning som till exempel myndigheter vill att verksamheten ska ha. De kan göras i förhållande till kriterier som bestämts i termer av ”bra och dåligt” av den typ som Bowden & Marton nämner när de beskriver olika områden där ett universitets kvaliteter kan bedömas: ledning; examinerade studenter anställningsbarhet; arbetsklimat; lärandets karaktär; forskningsprofil; avnämarmarknader och andra samhällseliga kriterier (1998: 214). Kriterierna avspeglar de tre stora uppgifter som universitet och högskolor har idag: forskning, utbildning och samhällsservice. Eftersom den svenska högre utbildningen under senare år alltigenom rationaliserats i förhållande till mer eller mindre detaljerade mål, den så kallade Bolognaprocessen, blir kvalitet i termer av prestationer mer mätbar.

Ett prestationsinriktat sätt att uppfatta kvalitet som utvecklats inom organisationer som producerar varor och tjänster på marknader är följande: ”Kvaliteten på en produkt (vara eller tjänst) är dess förmåga att tillfredsställa, eller helst överträffa, kundernas behov och förväntningar.” (Bergman & Klefsjö 1995: 17). För att inte bli alltigenom subjektivt kundorienterad - kvaliteten hos en vara eller tjänst riskerar ju med ovanstående definition att bli beroende av kundens förnöjsamhet - kompletteras definitionen med kvalitetsdimensioner hos varor och tjänster. Bland varornas kvalitetsdimensioner nämner Bergman & Klefsjö prestanda, felfrihet, miljö-

vänlighet och en rad andra aspekter som antas påverka kundtillfredsställelsen. Kvalitetsdimensioner hos tjänster är till exempel tillgänglighet, trovärdighet och kommunikationsförmåga.

Detta kund- och produktionsorienterade kvalitetstänkande satte delvis sin prägel på kvalitetsdiskursen inom den högre utbildningen under 1990-talet och Bertil Rolf har ingående diskuterat dess tillgångar och problem (Rolf et al. 1993: 132 ff). Bland tillgångarna nämns att kundorienteringen kan leda till ett större studentinflytande över utbildningen och att den kan göra att uppmärksamheten riktas mot vissa aspekter av kvalitet som annars kanske inte skulle uppmärksammas. Bland problemen nämns bland annat att det är oklart vem kunden är inom den högre utbildningen. Är det studenterna, arbetsmarknaden, samhället eller utbildningspolitikerna? Om man skulle fastna för att det är samtliga kan det vara svårt att uppfylla kundernas behov och förväntningar och man hamnar förmodligen i det slags kompromissande och spänningar mellan olika intressen som redan kännetecknar dagens högre utbildning. Ett allvarigare problem är dock att vad Rolf kallar en ”existentiellt orienterad utbildningssyn” sidoordnas av kundorienteringen:

”Om utbildning utformas utifrån ett marknadsperspektiv når den framgång genom att ge folk vad de vill ha. ... Men utbildning kan också syfta till att förädla en människa. Dess syfte blir att höja de krav en människa ställer på sig själv och att peka ut en riktning för henne att möta de högre kraven.” (Rolf et al. 1993: 141 f)

Inom ramen för en prestationsorienterad kvalitetssyn skulle man möjligen försöka kvantifiera de kännetecken på utbildningen som Rolf nämner ovan, men kanske i synnerhet andra aspekter av utbildningen. Kända sådana kvantifieringar som ibland anses säga något om kvaliteten är examinationsfrekvens och genomströmningshastighet. De säger uppenbart något om effektiviteten och kan också säga något om kvaliteten - beroende på hur den definieras. En utbildning med låg examinationsfrekvens kan anses ha låg kvalitet men, å andra sidan, skulle den låga frekvensen också kunna bero på alltför högt ställda kvalitetskrav. Här är det viktigt att ständigt påminna om skillnaden mellan produktion av ting och utbildning av människor. Utbildning är inte en industriell produktionsprocess:

”Utbildaren arbetar med ett levande material som har förmåga att definiera sig själv, den institution där utbildningen bedrivs och de mål den syftar till. Människor är inte ett homogent material som pressas, bockas och lackeras i utbildningsprocessen. Det är inte öppet för bilplåten att bestämma om den vill bli en sportkupé eller en kombi, en Honda eller Mazda. Men självinsikt eller självbedömning är ett rimligt mål för högre utbildning.” (Rolf et al. 1993: 135)

Det studentens medaktörskap som det har talats mycket om inom högre utbildning innebär att denna skillnad bejakas och det måste starkt understrykas att kvaliteten i utbildningen i hög grad påverkas av studentens egen prestation, vilken i sin tur kan påverkas av faktorer såsom studiemotivation, valmöjligheter, lärarens undervisning och studentens bakgrund.

Kvalitet som standard

Den tredje innebörden av kvalitet är standard och den vilar på att såväl karaktärer som prestationer kan jämföras eller göras jämförbara. Företeelser som är olika kan jämföras under förutsättning att den måttstock som används är så pass elastisk att variationer utanför på förhand uppsatta ramar vägs in. Detta är dock ett besvärligt kapitel, varför det också finns ett starkt standardiserande element i kvalitetsbedömningar som utgår från någon form av normalmått.

Risken är då att det som finns utanför de på förhand uppställda ramarna helt enkelt osynliggörs.

Kvalitet som standard och som samtidig standardisering är synnerligen påtagligt inom det system för kvalitetscertifiering som kallas ISO, vilket betyder *Internationella standardiseringsorganisationen* - den organisation som arbetar med internationell standardisering och som givit namn åt den kvalitetsteknik som kallas ISO 9000. Det är ett system för kvalitetsstyrning som är kund- och effektivitetsorienterat. Certifieringen är starkt ritualiserad och kan i princip liknas vid högre examinationer inom universiteten. Följaktligen hängs också det påtagliga resultatet av båda ritualerna, diplommet, på det ISO-certifierade företags respektive den nydisputerade doktors vägg. Ritualen producerar med andra ord en kvalitetsstämpel, ett standardbevis. I en kritisk granskning från insidan (*Från ISO 9000 till TQM* 1995) framhålls att 2/3 av de certifierade företagen anser sig ha fått ut vad de förväntade av ISO 9000-arbetet. Bland dem som menar att arbetet inte svarat upp mot förväntningarna menar några att arbetet haft en rad negativa konsekvenser, av vilka en del beskriver själva standardiseringens avigsidor: för lång genomloppstid, för mycket pappersarbete, liten flexibilitet, besvärligt att ändra rutiner, ingen hjälp i vardagen.

Kvalitet som standard innebär att ett normalmått används som kriterium vid bedömning. I detta kan naturligtvis också ligga en stor effektivitetsvinst i själva bedömningsarbetet: att använda ett kontextoberoende instrument är arbetsbesparande. Samtidigt kan detta innebära en stor orättvisa i bedömningen, vilket kan illustreras med de outputsystem för kvalitetsbedömning som från tid till annan förs fram. Det sägs till exempel ibland att kandidat- eller magisteruppsatser eller doktorsavhandlingar är överlägsna indikatorer på en utbildnings kvalitet. Det ligger mycket i det då dessa examensarbeten i någon mening förkroppsligar hela utbildningen. Samtidigt kan det diskuteras vad de egentligen mäter? Mäter de studenturvalet? Ett effektivt sällningssystem? Studenternas bakgrund? Mäter de kvaliteten i den tidigare utbildningen? Kvaliteten i handledningen? Den tid som studenten investerat i examensarbetet? Allt annat lika så är uppsatser, examensarbeten eller avhandlingar bra kvalitetsindikatorer – men hur skulle allt annat kunna vara lika? Vidare är andelen som faktiskt slutför ett examensarbete, i förhållande till antalet som påbörjat arbetet, i många fall liten och det reser frågor om vad som är god kvalitet: ett litet antal prestationer med X andel topprestationer eller ett stort antal prestationer med Y andel topprestationer?

Standard förefaller vara ett inslag i allt kvalitetstänkande. I den industriella produktionens ”nollfelsstrategi” är standardisering ett centralt inslag. I kundorienterat kvalitetstänkande är det närmast marknaden som är standardisator och bestämmande för vad kunden kan förvänta sig. Det som kallas benchmarking bygger på att något som anses ha hög standard tas som förebild för det egna arbetet. Inom den högre utbildningens professionella organisationer är standard också tungt vägande. Hagström (1997) definierar just den autonoma, professionella och självreglerande organisationen med hänvisning till etableringen av ett slags standard: ”De har system som ständigt ger styrsignaler om rätt färdriktning...” och vidare har Rolf hävdade att det utmärkande för professionell autonomi just består i ”... rätt, makt och möjlighet att upprätta, utveckla och bevara en kvalitetsstandard enligt vilken de egna prestationerna bedömes.” (Rolf et al. 1993: 118 f). Autonomi, och följaktligen upprätthållandet av en standard, är nyckeln till att förstå kvalitet inom vetenskap och professioner, skriver han också.

Kvalitet som legitimitet

I det kvalitetsarbete som utvecklats sedan början av 1990-talet förefaller lärosätena ha varit särskilt känsliga för studenternas idéer och åsikter om verksamhetens kvalitet. I hög grad har

ett kundtänkande kommit att prägla kvalitetsarbetet, där många lärosäten exempelvis satt studenterna i centrum snarare än det som tänks hända med studenterna inom ramen för utbildningen. Studenterna har på det viset fått inflytande över verksamheten, men främst då som just kunder. Kundens utanförskap i förhållande till verksamhetens grundfrågor har därmed tagits för givet: verksamheten består (över tid) men studentgenerationer kommer och går.

Kvalitet som legitimitet handlar om att skapa en verksamhet som framstår som legitim för grupper av användare som möter högskolan på en rad olika sätt och där har studenterna varit en mycket viktig grupp sedan ett decennium. Delvis handlar denna kvalitetsaspekt om vilka intryck olika aktörer – studenter, avnämare, doktorander, personal – har av högskolans verksamhet och den mäts ofta med hjälp av så kallade barometrar. Personal-, student-, doktorand- och alumnibarometrar används fortlöpande i många lärosätens kvalitetsarbete. Här blir det således viktigt för högskolan att inte endast ”producera” bra, utan att också försöka styra dessa aktörers intryck av verksamheten och, inte minst, använda dessa aktörsintryck i marknadsföringen av lärosätet, utbildningen eller annan del av verksamheten.

Om vi vidgar perspektivet går det att koppla kvalitet som legitimitet till den mycket motsägelsefulla ställning som institutioner har i det som brukar kallas sen- eller postmoderna samhällen. I sådana samhällen finns ofta en misstro mot etablerade institutioner samtidigt som det finns en tilltro till vad dessa institutioner skulle kunna åstadkomma. Vidare har flera professioner som utbildas vid universitet och högskolor varit ifrågasatta under lång tid, både i kunskapsmässigt och etiskt avseende (om detta se exempelvis Schön 1983), samtidigt som många yrkesgrupper genom professionalisering velat erhålla professionens status. Utbildningssystemet är en institution som fått se sig ifrågasatt när det gäller såväl kunskapsbildning, rekrytering, etik, social och etnisk mångfald, samtidigt som förväntningarna i samhället på vad utbildningssystemet kan åstadkomma är mycket höga. Det är i denna situation av samtidig misstro och tilltro som politiskt valda aktörer under början av 2000-talet tagit ett starkt grepp om den högre utbildningen och genom målstyrning och synnerligen frekventa utvärderingar sagt sig vara i färd med att förbättra den högre utbildningens legitimitet. Därför har det också blivit viktigt för den högre utbildningen att aktivt arbeta med att styra andras intryck och att börja mäta kvalitet på ett sätt som göra att man kan peka på verksamhetens legitimitet. Detta förefaller gälla lärarutbildningen i synnerlig grad.

Kvalitetsbegreppet till sitt väsen omstritt

De fyra diskursiva definitioner av kvalitet eller kvalitetsaspekter som beskrivits ovan tydliggör olika sätt att se på och mäta kvalitet. I verkligheten hänger de samman på olika sätt. Hur högre utbildningsinstitutioner presterar sammanhänger exempelvis med deras karaktär. De standarder för goda prestationer som utvecklas påverkas i hög grad också av institutionernas karaktär, samtidigt som standarder rimligen endast kan fastställas med hjälp av mätning av kvantifierbara prestationer. Att de högre utbildningsinstitutionerna är på visst sätt och att de presterar bättre eller sämre än andra påverkar vidare deras legitimitet.

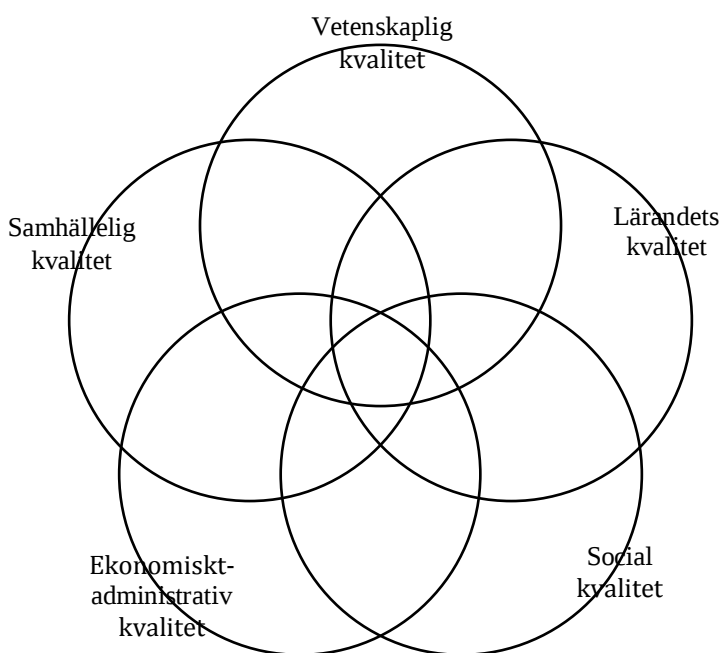
Kvalitetsaspekterna illustrerar också att vad som menas med kvalitet inte är entydigt och att det finns olika sätt att förhålla sig till just denna begreppsliga mångfald. Ett sätt är att som Bowden & Marton konstatera att kvalitet blivit ett modeord och en slogan som ”...indikerar den politiskt korrekta ansatsen...” (1998: 213). Ett annat förhållningssätt är att likna kvalitetsbegreppet vid sådana begrepp som till sitt väsen är omstridda, exempelvis makt och demokrati, vilka ytterst definieras med hänvisning till värderingar: ”Termens substantiella innehåll är så pass obestämd eller flertydig, att avgöranden om dess innebörd inte kan rättfärdigas utan att man ytterst åberopar värderingar.” (Rolf et al. 1993: 176). Detta ser dock inte Rolf

som ett speciellt allvarligt problem då själva striden om vad som är bättre och sämre kvalitet i sig är utvecklande. Dessutom går det, menar han, att eftersträva förbättringar utan att vara enig om vad kvalitet är. I regeringens proposition om studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan uttrycktes på liknande sätt att kvalitet inte är ett enhetligt begrepp och att: ”Olika uppfattningar om dess innebörd måste ständigt vara föremål för diskussion. Utvecklingen av verksamheten förutsätter därför inte att alla är överens, tvärtom kan denna debatt främja en framtida utveckling.” (Regeringens proposition 1999/2000:28: 6)

Kvalitetsdimensioner inom högre utbildning

Förutom att kvalitetsfenomenet har olika aspekter och följaktligen kvalitetsbegreppet kan förstås på olika sätt, är den högre utbildningens kvalitet dessutom mångdimensionell. Med detta menas att det är flera olika dimensioner som bidrar till kvaliteten. Kvalitet är således en flerdimensionell företeelse och inom den högre utbildningen är det viktigt att skilja mellan fem kvalitetsdimensioner: vetenskaplig kvalitet, lärandets kvalitet, social kvalitet, ekonomiskt-administrativ kvalitet och samhällselig kvalitet. Dimensionerna speglar alla verksamheter och faktorer som bidrar till vår upplevelse av vad som är en högre utbildning eller, i vårt specifika fall, en lärarutbildning av god kvalitet.

Figur 1: *Kvalitetsdimensioner*



Utbildningens *vetenskapliga kvalitet* har att göra med hur väl utbildningsinnehållet svarar mot det aktuella ämnets forskningssituation, mot dess traditioner och innovationer, riktningar, metoder, teorier och vetenskapliga debatt. Viktigt att notera är då att det kan finnas en avsevärd skillnad mellan olika ämnen i dessa avseenden, vilka kan bli synliga inom flervetenskapliga forskningsmiljöer inom till exempel lärarutbildningen. Men vetenskaplig kvalitet i ut-

bildningen handlar också om att universitets- och högskoleutbildning ska förmedla ett generellt vetenskapligt förhållningssätt, som antas vara i princip detsamma oberoende av ämne. Denna generella vetenskaplighet kan beskrivas som självständigt och kritiskt tänkande och som högskolelagens åttonde och nionde paragrafer föreskriver att varje högskoleutbildning ska befrämja. En annan aspekt är vad som kallas akademisk frihet och som innebär att forskaren själv har rätt att välja forskningsproblem och sätt att arbeta (för det mesta dock inte finansiering, varför rätten att välja forskningsproblem och arbetssätt existerar under förutsättning att de går att finansiera). I utbildningssammanhanget förmedlas ofta den akademiska friheten till studenterna genom att utbildningen beskrivs som vilande på vetenskaplig grund, vilken i sin tur kodifieras i högskolelagens åttonde och nionde paragrafer och som konkret kan innebära att studenterna tränas i att formulera vetenskapliga forskningsfrågor och reflektera vetenskapsteoretiskt och metodologiskt.

Kvalitetens *lärandedimension* handlar om vad och hur studenter lär. Undervisning av hög kvalitet speglar ämnets vetenskapliga kvalitet och organiserar studenternas lärande i riktning mot varaktiga och helhetliga kunskaper, vilket ibland benämns djupinriktat och holistiskt (Marton et al. 1977). Det är alltså inte tillräckligt att undervisningen formellt har ett vetenskapligt innehåll (vilket oftast föreskrivs i kursplaner), utan hög lärandekvalitet innebär att studenterna faktiskt lär det vetenskapliga kursinnehållet - och att det stannar kvar i studentens medvetande under längre tid. Sådana kvalitetskrav kräver ett perspektivskifte från lärarens utlärn timer till studentens inlärn timer, ett skifte som kommer till uttryck i den så kallade Bologna-reformen med dess styrning av undervisningsinnehållet genom lärandemål, och ifrågasätter sätt att organisera studierna som exempelvis gör att studierna blir examinationsfixerade. Vidare är universitetslärarnas vetenskapliga kvalifikationer endast nödvändiga, men inte tillräckliga, förutsättningar för hög lärandekvalitet. Detta är bakgrunden till den satsning på högskolepedagogisk utbildning som gjorts inom det högre utbildningssystemet de senaste tio åren, en satsning som bland annat resulterat i att sådan utbildning blivit en förutsättning för anställning som lärare vid universitet och högskolor. Inom ramen för lärandets kvalitetsdimension ligger också att undervisningen organiseras så att studenterna lär sig att bli aktiva konstruktörer, snarare än passiva konsument er, av kunskap. Behov av att lära hur man lär och att sortera information accentueras i dagens informationskomplexa samhälle och höjer därmed värdet av förmågan till kritiskt och självständigt tänkande. I yrkesinriktade högskoleutbildningar, såsom lärarutbildningen, är det emellertid inte tillräckligt att studenterna lär ett vetenskapligt förhållningssätt och arbetssätt, utan de ska också lära sig åtminstone grunderna i yrkesutövningen. Yrkesförberedande högskoleutbildningar ska således också förmedla praxiskunskap.

En utbildnings *ekonomiskt-administrativa kvalitet* har att göra med hur resurser fördelas i organiseringen av studiernas tid och rum och hur det informeras om denna organisering. En viktig och mycket grundläggande förutsättning för utbildningskvaliteten är att det finns tillräckliga ekonomiska resurser för att bedriva den undervisning som behövs. Det finns emellertid inget givet samband mellan ekonomiska resurser och utbildningskvalitet, så att den senare förbättras om de förra ökar. Tal om att resurser kan minskas med bibehållen kvalitet saknar därför generell giltighet, liksom motsatsen. I båda fallen måste utfallet avgöras i kvalitetsgranskningar. En klok och insiktsfull fördelning av ekonomiska resurser kan leda till förbättrade förutsättningar för utbildningskvalitet. Om den ekonomiskt-administrativa kvaliteten är hög kan studierna bedrivas i god arbetsmiljö och onödigt väntan undvikas vad gäller till exempel antagning och examinationsresultat. Vidare får studenterna den information som behövs för att kunna bedriva studier på ett bra sätt, till exempel information om kurslitteratur och var, när och hur undervisning ges. En aspekt av denna kvalitetsdimension som ökar i vikt med

ökande antal studenter är personalens tillgänglighet. Själva styrningen och ledningen av verksamheten kan också hänföras till denna dimension.

Utbildningens *sociala kvalitet* har att göra med vilka sociala relationer utbildningen befrämjar och organiserar. Överdriven prestationsorientering och konkurrens, kravlöshet samt auktoritära och/eller respektlösa relationer mellan lärare och studenter kan ses som indikationer på dålig social kvalitet. Studiemiljön bör snarare präglas av ett slags individualiserad trygghet, som innebär att studenten känner sig övertygad om att han/hon får det stöd och den undervisning som behövs för att själv kunna agera för att nå upp till högt ställda vetenskapliga och, i yrkesinriktade utbildningar, yrkesmässiga krav. Individualiseringen får inte innebära att studenten lämnas åt sitt eget öde, samtidigt som tryggheten inte får innebära att studenten kan låta bli att ta ansvar för sina egna studieresultat. Tumregeln bör vara: har en student kommit in på utbildningen måste alla tillgängliga resurser satsas på att skapa förutsättningar för att hon eller han också ska kunna ta sig ut med en god utbildning i bagaget. I ett vidare perspektiv påverkas utbildningens sociala kvalitet också av studentens hela livssituation och de aspekter därav som utbildningsanordnaren i vid mening kan påverka: studiefinansiering, boende, sociala nätverk och framtidsutsikter.

Den *samhälleliga* kvaliteten har att göra med i vilken grad och på vilket sätt den högre utbildningen är inbäddad i sitt samhälle. Högskolelagen föreskriver att universitet och högskolor skall samverka med omgivande samhälle och informera om sin verksamhet (den så kallade tredje uppgiften). Detta är en viktig del av den samhälleliga kvaliteten, vilken emellertid är mycket större än så eftersom den både handlar om forskningens och utbildningens bidrag till individuell och samhällelig utveckling. Vid en bedömning av denna kvalitetsaspekt måste hänsyn tas till högskolans samhälleliga representativitet överhuvudtaget: både vilka studenter som rekryteras, vilka som går vidare till forskarutbildning, vilka som är anställda som lärare och forskare, vilka som anställer examinerade studenter och vilka som använder högskolans forskningsresultat. I samtliga fall kan graden av samhällelig representativitet mätas, till exempel hur högskolans utbyte med samhället varierar med olika relevanta variabler som kön, social bakgrund, ålder, etnicitet och region, för att nämna några. I yrkesinriktad utbildning, som lärarutbildningen, är avnämningsskvalitet en viktig del av den samhälleliga kvalitetsdimensionen. Internationalisering är slutligen en viktig del av denna kvalitetsdimension.

De olika kvalitetsdimensionerna hänger samman och kan därför både samspela och hamna i inbördes spänning. Den vetenskapliga dimensionen respektive lärandet ser vi som kärnverksamheter och båda är lika viktiga i utbildningssammanhanget. Den vetenskapliga kvaliteten svarar något förenklat mot utbildningsinnehållet i förhållande till ämnets forskningstraditioner, riktningar och forskningsläge, medan detta innehåll saknar mening i utbildningssammanhanget om inte utbildningen organiseras på sådant sätt att studenterna faktiskt förstår och lär innehållet. Inom utbildning är således vetenskaplig kvalitet och lärande varandras förutsättningar. Utbildningskvaliteten kan aldrig anses vara god om inte såväl den vetenskapliga som den lärandemässiga kvaliteten är god. Dessa inramas av ekonomiskt-administrativa och sociala villkor samt av relationerna till samhället.

Rätt kvalitet

Läro- och utbildningsnämnden vid Högskolan i Halmstad har antagit övergripande kvalitetsmål för läro- och utbildningen samt specificerat mätningar och insamling av olika indikatorer för att få en uppfattning om i vad mån läro- och utbildningen utvecklas i riktning mot *rätt kvalitet* enligt nedan:

Figur 2: Kvalitetsdimensioner, mål och mätningar

Kvalitetsdimension	Övergripande mål	Mätningar och indikatorer
<i>Vetenskaplig kvalitet</i>	1. Lärarutbildningen (LU) ska vila på vetenskaplig grund av relevans för den blivande lärarens yrkesutövning. 2. LU ska knyta an till aktuell forskning av, för den blivande läraren, yrkesmässig relevans. 3. Andelen disputerade lärare som undervisar inom LU ska vara minst 50 %.⁵ 4. Den vetenskapliga kvaliteten ska garanteras genom att lektorer vid Sektionen för lärarutbildning erhåller minst 30 % av sin tjänstetid för forskning med nära koppling till LU.⁶	1. Utvärdering av forskningsmiljön med avseende på: gemensam aktivitet inom miljön (exempelvis seminarieverksamhet) samt forskarnas kompetens och aktivitet (publicering, anslag). 2. Beskrivning av utbildningens forskningsanknytning: kurslitteratur, lärarnas vetenskapliga kompetens, examensarbetenas kvalitet.
<i>Lärandets kvalitet</i>	1. LU ska främja studentens handlingsberedskap, kritiska reflektion och etiska förhållningssätt. 2. LU ska genomsyras av en hög ambitionsnivå och ett tydligt professionsperspektiv. 3. Lärarstudenterna ska i sina kurser möta lärare med kompetens inom vetenskap och praxis. 4. Utbildningen ska knyta an till den aktuella situationen i de skolformer som utbildningen avser. 5. Genomströmningen i LU ska avspegla höga kravnivåer och goda rutiner för uppföljning av och stöd till studenter. 6. Internationaliseringsgraden i LU ska ökas. 7. LU ska främja studenternas beredskap att möta och använda nya medier.	1. Beskrivning av studieresultat: betyg, genomströmning. 2. Sammanställning av nätbaserade kursvärderingar (efter varje delkurs i lärarprogrammet). 3. Uppföljning av kontrakt mellan lärarutbildningsnämnd och utbildningsanordnare.⁷ 4. Analys av relevanta resultat i högskolans studentbarometer (som görs vartannat år). 5. Analys av resultat i högskolans studentuppföljning: utbildningsinnehåll i förhållande till arbete tre år efter avslutade studier. 6. Beskrivning av utbildningens innehåll i förhållande till högskolelag och examensordning.
<i>Social kvalitet</i>	1. LUs arbetsformer ska präglas såväl av samarbete som enskilt arbete. 2. LU ska ha ett hälsofrämjande och positivt arbetsklimate och en god arbetsmiljö. 3. Studenter ska ha ett formellt inflytande på LU genom olika beslutande organ och individuell delaktighet i utbildningens vardag.	1. Beskrivning av arbetsformer inom LUs kurser. 2. Analys av relevanta resultat i högskolans personalbarometer: arbetsmiljö, arbetsklimate, ledning (som görs återkommande). 3. Analys av relevanta resultat i högskolans studentbarometer. 4. Beskrivning av studentinflytande och studentdelaktighet i utbildningen. 5. Beskrivning av personalinflytande. 6. Beskrivning av studentuppföljning inom lärarprogrammet. 7. Beskrivning av mångfald i utbildningen.
<i>Ekonomisk-administrativ kvalitet</i>	1. LU ska främja studenters lärande genom att erbjuda resurser för att säkra en hög kvalitet i förhållande till utbildningens mål. 2. Studie- och kursadministrationen inom LU ska kännetecknas av tydlighet, goda rutiner och effektivitet.	1. Beskrivning av resurser i förhållande till LUs mål. 2. Beskrivning av personalens tillgänglighet. 3. Beskrivning av genomskinlighet i ekonomisk redovisning. 4. Mätning av effektivitet i studieadministration: rapportering av studieresultat etc.

⁵ Målet avser undervisade timmar inom såväl allmänt utbildningsområde, inriktningar som specialiseringar. Det går inte att vetenskapligt fastställa vad som är rätt andel disputerade inom lärarutbildningen. Då lärarutbildningen är en professionsutbildning handlar denna fråga om att praktiskt fördela undervisningskompetens med förankring i vetenskap och i aktuell lärarpraxis. Då lärarutbildningen av tradition har haft låg andel disputerade lärare har vi valt att fastställa andelen minst 50 % för att ange en inriktning vid fördelningen av lärarkompetens i konkreta kurser.

⁶ 30 % forskningsresurs erhålls i förhållande till en plan som ska innehålla publiceringsplan, plan för resultatredovisning och extern forskningsansökan. Forskningsresursen kan inte sparas från termin till termin om inte så avtalas särskilt.

⁷ Relationen mellan lärarutbildningsnämnd och utbildningsanordnare inom och utom Högskolan i Halmstad kan i just detta avseende beskrivas som en beställar-utförarrelation.

		5. Mätning av effektivitet i inriktningsansvarigas arbete med kursadministration, schema etc.
<i>Samhällelig kvalitet</i>	1. LU ska genom utbildning, forskning och samverkan ge bidrag till samhällsutvecklingen. 2. Dimensioneringen av LU ska i möjligaste mån spegla arbetsmarknadssituationen. 3. LU ska spegla och främja mångfald i alla relevanta avseenden. 4. LU ska vägledas av behov och krav i förskole- och skolverksamheten.	1. Analys av högskolans studentuppföljning: utbildningens användbarhet på arbetsmarknaden. 2. Undersökning av arbetsgivares syn på LU. 3. Beskrivning av rekryteringen till lärarprogrammet med avseende på ålder, kön, etnicitet och utbildningsbakgrund. 4. Beskrivning av utbildningens bidrag till samhällsutveckling. 5. Utvärdering av verksamhetsförlagd utbildning. 6. Utvärdering av LUs samverkan i det regionala utvecklingscentrerts regi.

Hur analyseras och tolkas lärarutbildningens kvalitet?

De olika kvalitetsmålen och kvalitetsmätningarna måste analyseras och också ges mening, det vill säga tolkas, och det kan lämpligen göras inom ramen för en föreställning om vad kvalitet är. Inledningsvis har vi presenterat fyra kvalitetsaspekter eller så kallade diskursiva definitioner av kvalitet som vuxit fram inom den högre utbildningens kvalitetsdiskurs under de senaste 20 åren. I sammanfattning utgörs dessa kvalitetsaspekter av: kvalitet som *karaktär* som handlar om hur någonting är; kvalitet som *prestation* som beskriver vad högskolan gör eller presterar; kvalitet som *standard* som bygger på föreställningen att såväl karaktärer som prestationer i olika högre utbildningsinstitutioner, nationellt och internationellt, kan jämföras eller göras jämförbara; samt kvalitet som *legitimitet*, vilken handlar om att skapa en verksamhet som framstår som legitim för grupper av användare som möter högskolan på en rad olika sätt.

I analysen och tolkningen av resultaten av mätningar och beskrivningar av olika indikatorer relateras de olika kvalitetsdimensionerna till de olika kvalitetsaspekterna, vilket schematiskt kan beskrivas så här:

Figur 3: Analys- och tolkningsinstrument

	Karaktär	Prestation	Standard	Legitimitet
<i>Vetenskaplig kvalitet</i>				
<i>Lärandets kvalitet</i>				
<i>Social kvalitet</i>				
<i>Ek./administrativ kvalitet</i>				
<i>Samhällelig kvalitet</i>				
Vägledande fråga	Vad slags utbildning är lärarutbildningen?	Vad och hur mycket presterar lärarutbildningen?	Hur förhåller sig lärarutbildningen i Halmstad till andra (lärar)utbildningar?	Hur nöjda är olika involverade aktörer och avnämare?

Låt oss avsluta med att ge några svar på ovanstående frågor.

Den nuvarande svenska lärarutbildningen infördes 2001. Högskolverket genomförde 2004 ett slags reformuppföljande utvärdering av de 27 lärarutbildningar som då fanns. Resultatet blev som väntat mycket negativt. Någon rangordning av de utvärderade lärarutbildningarna gjordes inte och några varningar om indragen examensrättighet utfärdades inte. Inofficiellt har vi fått reda på att lärarutbildningen i Halmstad bedömdes vara en av landets sämsta lärarutbild-

ningar vid utvärderingen 2004. Mot den bakgrunden omorganiserades lärarutbildningen i Halmstad 2006 och ovanstående kvalitetssäkringssystem infördes, omfattande satsningar gjordes på forskning, utbildningen gjordes om för att bara nämna några av alla förändringar som gjordes. Under detta arbete har vi inte hunnit göra alla de mätningar och insamlingar av indikatorer som förtecknas i kvalitetssäkringssystemet ovan. Vi har därför betraktat Högskoleverkets uppföljande utvärdering 2007 som ett mått på lärarutbildningens kvalitet. Så här skriver Högskoleverkets bedömargrupp i sin rapport:

”Den svåra situation som lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad befann sig i för några år sedan förefaller ha vänts till en samlad och systematiskt fungerande verksamhet. Personal, studenter och personal inom den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) gav vid platsbesöket en samstämmig bild av lärarutbildningen som särdeles välfungerande i de allra flesta avseenden. Den viktigaste förändringen sedan förra utvärderingen är att lärarutbildningens ställning på högskolan har stärkts genom det särskilda organet, men även genom satsningen på disputerade lärare.

Högskolan har även sett över examinationsformerna och kravnivån inom det allmänna utbildningsområdet (AUO) enligt följande: man har infört graderade betyg, sett över litteraturlistor, bildat lärarlag för att göra lärarna medvetna om krav och vikten av att hålla uppe kravnivån, infört större variation när det gäller examinationsformer, samt fler salstentamina.

Ett framgångsrikt arbete har förts kring examensarbetena. Såväl handledare som examinator är disputerade och grupphandledningsmodellen fungerar väl.

Högskolans storlek främjar snabba beslutsvägar. En skiljenämnd reducerar effektivt risken att till exempel kursbeställningarna missgynnar någon sektion på ett orättvist sätt. De ekonomiska avtalen som tecknas med de institutioner som har kurser inom lärarutbildningen innehåller tydliga krav på innehåll som på ett ändamålsenligt sätt hjälper ledningen att implementera såväl gamla som nya förordningstexter och krav. /.../

Ett flertal initiativ har tagits för att stimulera den kritiska och kreativa miljön. En mångvetenskaplig forskningsmiljö har till exempel inrättats med seminarier och diskussioner. Lärarutbildningsnämnden har antagit en forskningsstrategi som berör forskning nära skolans praxis. En kartläggning med samarbetskommuner/skolor pågår. Initiativet är lovvärt och visar på högskolans öppenhet för det omgivande samhället.” (*Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen* 2008: 82)

För att börja med frågan som berör kvalitet som *legitimitet* visar utvärderingen att lärarutbildningens legitimitet ökat kraftigt, inte minst i närsamhället. När det gäller just detta kan vi också hänvisa till de student- respektive personalbarometrar som Högskolan i Halmstad genomför återkommande och där lärarutbildningen placerat sig i topp under senare år. Detta har också bidragit till höjd legitimitet inom högskolan.

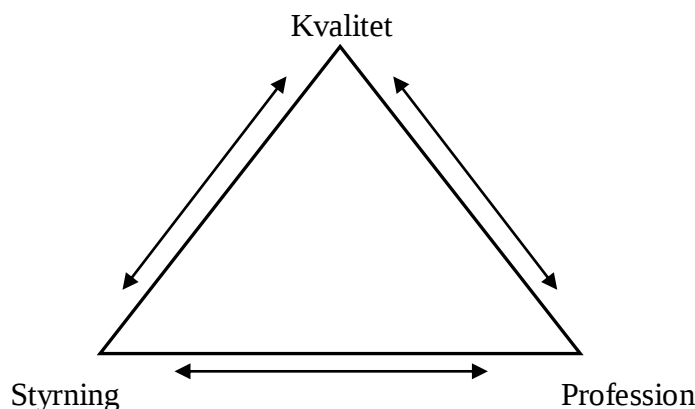
När det gäller kvalitet som *prestation* och *standard* kan man med största sannolikhet dra slutsatsen av Högskoleverkets ovan citerade utvärderingsrapport att lärarutbildningen i Halmstad inte på något avgörande sätt är sämre än andra lärarutbildningar. Självfallet finns inte möjligheter att inom en mycket liten lärarutbildning som den i Halmstad (700 studenter) göra exempelvis omfattande forskningssatsningar, vilket landets riktigt stora lärarutbildningar (7.000 eller fler studenter) gör. Kanske vägs denna nackdel upp av litenhetens fördelar vad gäller överblickbarhet, närhet och korta beslutsvägar. Dessutom gjorde Högskoleverket en systematisk jämförelse i sin utvärdering 2007, nämligen andelen disputerade lärare i lärarutbildningen och vid måttillfället hade lärarutbildningen i Halmstad den högsta andelen (53 %) bland landets då 27 lärarutbildningar.

Slutligen till frågan om kvalitet som *karaktär*, närmare bestämt lärarutbildningens karaktär. Vad slags utbildning är lärarutbildningen och vad slags utbildning vill lärarutbildningen i Halmstad vara? Är lärarutbildningen en yrkesutbildning, en yrkesutbildning på vetenskaplig grund eller en professionsutbildning? Svaret är inte givet. Vi anser att de mål för kvalitetsarbetet som listats ovan visar att lärarutbildningen i Halmstad vill vara en professionsutbildning i betydelsen en vetenskaplig utbildning som utbildar lärare som kan hävda sin professionella autonomi och agera självständigt i sin yrkesutövning.

5. Konklusion

Resultatet av denna framställning kan beskrivas med hjälp av figuren nedan, vilken schematiskt beskriver samspel och spänningar mellan profession, styrning och kvalitet i lärarutbildningen:

Figur 4: *Samspel och spänningar mellan profession, styrning och kvalitet*



Styrning står här för den verksamhet som olika distanserade aktörer utvecklar för att öka sin kontroll eller känsla av kontroll i och över lärarutbildningen. Profession står å andra sidan för aktörer som med varierande grad av handlingsutrymme utövar ett yrke. Kvalitet är olika föreställningar om vad som är en bra, god, ändamålsenlig etcetera lärarutbildning.

Det kvalitetsarbete som utvecklas i anslutning till lärarutbildningen behöver förhålla sig till utbildningens mål, till mätningar och utvärderingar av graden av måluppfyllelse, till existerande kvalitetsdiskurs, till lärarprofessionens praxiskunskap och annat. I någon mening måste dessa avvägas mot varandra i kvalitetsarbetet eller i realiteten av de professionella inom lärarutbildningen, vilka inledningsvis kallades andragradens professionella. Kvalitetsarbetet bör således balansera styrning, profession och kvalitet mot varandra. Främst måste denna avvägning handla om förhållandet mellan graden av styrning och professionens handlingsutrymme. Alltför stark och/eller detaljerad styrning av yrkesutövningen tenderar att resultera i vad som brukar kallas avförtrollning eller, med andra ord, att sådant som passion, magi, entusiasm och liknande ersätts av rationalitet. När vi organiserar lärandet till lärare är det därför viktigt att göra motstånd mot sådan styrning och hävda lärarens professionella handlingsutrymme.

Referenser

- 1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling 1948 (SOU 1948:27). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Att bygga en ny skolförform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem 2001 (Skolverkets rapport nr 201). Stockholm: Liber.
- Benne, K. 1970 "Authority in Education", in *Harvard Educational Review*, Vol. 40, No. 3.
- Bergman, B. & Klefsjö, B. 1995 *Kvalitet från behov till användning*. Lund: Studentlitteratur.
- Blomqvist, G. 1992 *Elfenbenstorn eller statsskepp?* Lund: Lund University Press.
- Bowden, J. & Marton, F. 1998 *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Carlgren, I. & Marton, F. 2003 *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Ellström, P-E. 1996 *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Fransson, K. & Lundgren U. P. 2003 *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fritzén, L. 2003 "Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?", i *Utbildning & Demokrati*, 2003, Vol. 12, Nr. 3.
- Från ISO 9000 till TQM 1995. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, S. 2008 *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminariesamtal*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs Universitet.
- Hagström, S. 1997 *Om kvalitet, i Kvalitet och förbättringsarbete vid universitet och högskolor 1997*.
- Hasenfeld, Y. 1983 *Human Service Organizations*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Hasenfeld, Y. 2003 *Mennesket som råstof. Borgarservicerande organisationer i moderne samfund*. Århus: Förlaget Klim.
- Hoyle, E. 1980 "Professionalization and deprofessionalization in education", in *World Yearbook of education 1980 Professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- Kvalitet och förbättringsarbete vid universitet och högskolor 1997*. Stockholm: Högskoleverket.
- Legitimation och skärpta behörighetsregler. Betänkande av Lärarutredningen om behörighet och auktorisation*. 2008 (SOU:2008:52). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lipsky, M. 1980 *Street-Level Bureaucracy – Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Marton, F. m.fl. 1977 *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Paulin, A. 2007 *Första tiden i yrket – från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS förlag.
- Persson, A. 1998 *Studentinflytande i massuniversitetet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.
- Persson, A. 2003 *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Andra upplagan. Stockholm: Carlssons.
- Persson, A. 2006 "Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje, i Petersson, Harry m.fl. (red.) 2006 *Villkor i arbetet med människor – en antologi om human servicearbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ranagården, L. 2009 *Lärares lärande om elever*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Regeringens proposition 1990/91:18 *om ansvaret för skolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1999/2000:28: *Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan*. Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 2009/10:89 *Bäst i klassen - en ny lärarutbildning 2010*. Stockholm: Riksdagen.
- Ritzer, G. 1998 *The McDonaldization Thesis*. London: SAGE.

- Rolf, B. 1997 *Kvalitet i högskolans grundutbildning*, i *Kvalitet och förbättringsarbete vid universitet och högskolor* 1997.
- Rolf, B., Ekstedt, E. & Barnett, R. 1993 *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Rothblatt, S. 1997 *The Modern University and Its Discontents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlin, K. & Waks C. 2008 *Skolans styrning: ett ständigt aktuellt tema*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Schön, D. 1983 *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate.
- Skola & samhälle* 2006 (SOU 2006:1). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2003
- Strömholm, S. 1994 *Den svenska högskolan*. U. o.: Ratio.
- Svensson, L. G. 1995 "Det professionella tjänstesamhället", i Svensson, L. G. & Orban P. (red.) 1995 *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen* 2008. Stockholm: Högskoleverket.

Abstract

I föreliggande paper undersöker vi vad det innebär att lära till lärare i samspelet och spänningarna mellan profession, styrning och kvalitet. Mot bakgrund av det kvalitetsarbete vi i hög grad varit involverade i inom lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad frågar vi: Hur kan ett kvalitetsarbete inom en lärarutbildning utformas i spänningsfältet mellan extern styrning och professionellt handlingsutrymme? Först diskuteras lärares yrkesutövning ur ett professionsperspektiv. Därefter aktualiserar vi kort lärarutbildningens ställning i det svenska högre utbildningsväsendet med utgångspunkt från ett styrningsperspektiv. Slutligen redogör vi detaljerat för det kvalitetsarbete vi varit med om att utveckla inom lärarutbildningen mot bakgrund av en diskussion om hur kvalitet inom högre utbildning kan definieras. Slutsatsen blir att kvalitetsarbetet kan och bör avväga förhållandet mellan styrning och professionellt handlingsutrymme. Lärarutbildningen bör inom ramen för kvalitetsarbetet göra motstånd mot alltför detaljerad styrning till förmån för lärarens professionella handlingsutrymme.