

Akademisk kvalitet, vad är det?

Om utarmningen av den akademiska autonomi

Adam Droppe och Björn Söderfeldt

Sociologiska institutionen, Umeå universitet respektive Samhällsodontologi, Malmö Högskola

What is academic quality? On the decline of academic autonomy

In light of the transformations that universities currently undergo, with Bologna as a keyword, the following questions are put: What ideals lie behind the assessment of academic “excellence” and “quality”? What agents have the ability to define what is good science and education today? These questions are approached through Pierre Bourdieus concept of *field*.

Looking at the development the last decade, traditional academic values, such as the ideal of universal knowledge as (personal and collective) enrichment and the intellectual independence “of all political authority and economic power”, as stated in the Magna Charta Universitatum, seem to have emerged into the shadow of employability, knowledge control, competitiveness, and economic benefit.

In connection with the formation of concepts such as “the knowledge society” and “knowledge based economies” the university has received a somewhat different and more central role in society. The university has come to take the role more of a knowledge producing enterprise clearly directed towards the surrounding society. There are higher demands on academic knowledge to contribute to economic, regional or national development and competitiveness. When the university is regarded as a knowledge company whose task is to account for the requests of the students, the labour market, and the business world it undertakes to *follow* trends and short term social phases rather than to *critically examine* them, which has been a traditional task for the university. If the academic work is guided by the market economical principle, that the client requests decide what quality is, instead of the experts on the academic field themselves (i.e. the scientists,) it is obviously not scientific ideals that constitute the criteria for what is good science and education.

Key words: academic autonomy, the Bologna process, research policy, education policy

Vad är vetenskap och utbildning bra för och vad är bra vetenskap? Dessa frågor vilar över all akademisk verksamhet och bakom alla beslut, åsikter och omdömen som har med forskning och högre utbildning att göra. Idag pågår ett omfattande förändringsarbete på högskolor och universitet. Detta innebär en strävan i en viss riktning, och vid målet för denna strävan står ett föreställt ideal, ett ideal som anger vad vetenskap och utbildning är bra för och vad som är bra vetenskap.

De två frågorna har besvarats olika i skilda kontexter och tider. Under en stor del av universitetens historia har kunskaper om världen varit detsamma som kunskaper om Gud, om Guds vilja och avsikter med skapelsen. Upplysningens sanningssökan-

de präglades emellertid snarare av utforskande av en mekanisk och icke-andlig värld i syfte att underkasta naturen människans kontroll.

Kunskap har alltid varit förbundet med kontroll och makt. Sådana kunskaper som har främjat den dominerande gruppens ideologi och anspråk har fått företräde och givits näring att utvecklas. Men kunskaper har också fungerat som motstånd mot makten. Den kritiska analysen har syftat till att underminera försanthållanden som upprätthåller hegemoniska ideologier och maktsystem.

Universitetens roll och funktion har genom historien förändrats tillsammans med det omgivande samhället samtidigt som akademierna slagit vakt om sin självständighet, vilket i grunden handlar om universitetens intresse i att rättfärdiga sin existens.

Traditionellt sett har universiteten utgjort samhällselitens bastion. Universiteten har skolat societeten i de ädla konsterna och varit viktiga kulturbärande genom sin roll att förmedla nationens moraliska och värderingsmässiga hållning. Akademierna har utbildat och "tränat" personer i yrken som ansetts vara viktiga i samhället, som präster, jurister och läkare. Under 1900-talet, och i synnerhet det senaste halvsekle, har universiteten och högskolorna vuxit dramatiskt i storlek och till antal. Deltagandet i högre studier har ökat närmast exponentiellt sedan efterkrigstiden och nya grupper har tagit sig in på akademierna. Kvinnor, lägre klasser och människor med olika etniskt ursprung befolkar idag svenska universitet och högskolor, och nya ämnen har etablerats, som idrottsvetenskap, mäklarutbildning och genusvetenskap.

I samband med att begrepp som "kunskapssamhället" och "kunskapsekonomin" formerats har universitet och högskolor fått en förändrad – och centralare – roll i samhället. Akademierna har kommit att få rollen som kunskapsproducenter och kunskapsförmedlare med tydligare riktning mot det omkringliggande samhället. Högre krav ställs på att kunskap ska bidra till ekonomisk, regional eller nationell utveckling och "konkurrenskraft", och som en följd härav gör icke-akademiska aktörer, som stat och näringsliv, större anspråk på kontroll över hur verksamheterna på universitet och högskolor bedrivs. Men akademiernas specialitet och styrka, att utveckla fria och obundna kunskaper om samhället och världen, försvåras av att fler aktörer har intresse av att utöva inflytande på forskning och utbildning. Och frågan är om dessa till synes motstridiga roller går att förena.

EU har satt upp som mål att bli "det mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade samhället". Forsknings- och utbildningsfrågor står högt upp på den politiska dagordningen. Det omfattande reformeringsarbete som går under namnet Bologna-processen, som nu är i full gång, är en direkt följd av dessa politiska anspråk. Processen genomsyras av "kvalitetsplaner" och utvärderingar av all akademisk verksamhet på alla nivåer. Utbildning och forskning "kvalitetssäkras", lärosäten rangordnas på rankinglistor och utmärkta utbildningar och excellenta forskningsmiljöer premieras.

Men hur mäts "excellensen" och kvalitén? Vad är god och nyttig kunskap och utbildning? För vem är den god och nyttig? Och vem har möjlighet att definiera vad som är bra vetenskap och utbildning idag? Vilka ideal ligger bakom reformeringspro-

cesserna? Vilken kunskapssyn kan man utläsa ur de förändringar som just nu äger rum och vilka implikationer har detta för det akademiska lärarskapet?

Dessa frågor angrips här med hjälp av bland annat den franske sociologen Pierre Bourdieus fältbegrepp. Undersökningsmaterialet utgörs av media där kvalitetsbedömningar, forskningspolitik, utbildningsfrågor, etc. diskuteras och beskrivs. Exempel på sådana är dokument, webbsidor och tidskrifter från Högskoleverket, debattartiklar i dagspress, Malmö högskolas kvalitetsplan, EU-dokument.

Bourdies fältbegrepp: Det akademiska fältet

När det nämns att det är det akademiska fältet som ska avhandlas i denna artikel ter sig detta i förstone som en oproblematiserad omständighet. Som alltid framträder emellertid oklarheter vid närmare beskådning. Gränsen som avgör vad som tillhör respektive står utanför det akademiska fältet är inte helt tydlig. Avsaknaden av fasta punkter och gränser i den ständigt föränderliga verklighet som ska studeras är forskarens notoriska gissel. Bejaktar man företeelser, t.ex. det akademiska fältets, ständiga förändring, gränzonerna som omgärdar det och den omständighet att alla företeelser är sammanlänkade med det omkringliggande samhället upplöses konturerna som definierar fältet, och det rinner ur händerna på forskaren som ska hantera det.

För att kunna tala om ett akademiskt fält behövs därför alltid i viss mån stiliserade beskrivningar av vad som är karaktäristiskt för det. Det innebär att fokus sätts på vad som är centralt och specifikt för fältet istället för ett fåfängt sökande efter dess yttersta gräns. I detta är Pierre Bourdieus analytiska verktyg behjälpliga.

Ett fält i Bourdieus mening utmärks av en avgränsningsbar grupp människor och institutioner som konkurrerar om någonting för dem gemensamt (Broady 1991:187). Fältet utgör ett system av relationer mellan positioner som är hierarkiskt ordnade. Inom det akademiska fältet befolkas dessa positioner t.ex. av studenter, doktorander och adjunkter samt professorer, rektorer och prefekter. Härav framgår också att ett fält präglas av maktförhållanden där olika grad av ekonomiska, sociala, kulturella och symboliska kapital (prestige och ära) är förbundna med positioner (Ritzer 1996:542). Det som så att säga står på spel, det gemensamma som agenterna inom fältet konkurrerar om, är definitionen av vad som är god kunskap och utbildning (Broady 1991:187). Prestigefyllda vetenskapliga tidskrifter och de institutioner som utser nobelpristagare har dominerande positioner härvidlag, medan den enskilda akademiska läraren har ringa makt över definitionen av god kunskap och utbildning. De som är verksamma inom ett fält är (mer eller mindre automatiskt) involverade i en process som går ut på att förstärka den egna positionen och sitt inflytande på fältet. När t.ex. doktoranden gör detta genom att disputerar och forskaren genom att publicera artiklar i vetenskapliga tidskrifter agerar de i enlighet med den för fältet etablerade gemensamma värdestrukturen, *doxan* i Bourdieus språkbruk (Broady 1998:20). En annan strategi kan vara att försöka påverka och förändra värdestrukturen. Här är kvinnoforskningen ett exempel, som sedan 1970-talet förhållandevis framgångsrikt kämpat för erkännandet av värdet av genusvetenskapliga kunskaper.

En förutsättning för att man ska kunna tala om ett specifikt fält är att det huvudsakligen är de inom fältet som bestämmer vad som ska tillmätas värde. Ett fält är med andra ord ett fält så länge det karaktäriseras av (relativ) autonomi, d.v.s. när agenter inom fältet förfogar över möjligheterna att bestämma över fältets centrala angelägenheter. När externa aktörer har inflytande över fältets "ordning" i sådan grad att dess autonomi sätts ur spel upphör fältet per definition att existera som ett eget fält. Akademiens existens som eget fält är alltså beroende av att universiteten och högskolorna själva har huvudansvaret för det grundläggande innehållet i vad som är god kunskap och utbildning.

Hur förhåller det sig då med den akademiska autonomi? I vilken riktning går utvecklingen med avseende på de senaste decenniernas förändringar? Vad är implikationerna av att fler och nya aktörer har inflytande över verksamheten inom det akademiska fältet, över doxan, positionerna och dominansförhållanden? Vad innebär denna förändrade ordning inom fältet? Frågan blir både vad den förändrade ordningen innebär för subjekt inom fältet, som lärare, studenter och forskare, och vad den förändrade ordningen innebär för universitetets roll i samhället och vad dessa förändringstendenser är uttryck för.

Det moderna universitetsidealet

Idén bakom det moderna universitetet fick fast form i Preussen under det tidiga artonhundratalet i samband med det nationella uppvaknandet efter Napoleonkrigen. Äldre västerländska humanistiska traditioner förenades med upplysningens vurm för sanningssökande och med det tyska begreppet *Bildung* som var i svang vid denna tid, och bildade tillsammans en utbildningsteori som hyllade den enskilda individens strävan efter intellektuell och andlig fullkomning. Begreppet *Wissenschaft* vann sedermera kraft som beteckning på resultatet av en process där intellektet växer till följd av studier och aktivt sanningssökande (Rothblatt 1994). Wilhelm von Humboldt manifesterade dessa idéer genom att inrätta ett universitet i Berlin 1810 (idag *Humboldt-Universität zu Berlin*) där principen om det fria kunskapssökandet och dess betydelse för danandet av hela människan betonades. Humboldts idé gick ut på att universitetet skulle vara ett fritt forum för vetande där forskning och utbildning, eller snarare bildning, var helt integrerade. Studenterna skulle inte uppfattas som elever utan som självständiga individer på jakt efter kunskaper och med eget ansvar för sitt lärande, och läraren var en forskare som själv skulle vidareföra sina lärdomar till studenterna. Den ideala formen för interaktionen mellan lärare och studenter var enligt Humboldt seminariet, där frågor diskuterades fritt och kritiskt.

Det Humboldtska universitetsidealet kan sägas vara arketyperen för den moderna akademien. Det är detta ideal som t.ex. återspeglas i högskolelagen som föreskriver att all utbildning inom universitet och högskolor ska vila på vetenskaplig grund¹ (Säljö

1 Paragraf 2 punkt 1 i högskolelagen lyder: "Staten ska som huvudman anordna högskolor för utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet".

& Södling 2006:7). Det är betoningen på forskningsanknytning som framhålls som det som ger den akademiska undervisningen dess värde och särprägel, och akademins huvudsakliga uppgift anges vara att förvalta och lära ut vetenskapliga förhållningssätt och färdigheter. Det är det Humboldtska idealet som legat till grund för värnandet av akademins autonomi, dvs värnandet av kunskapande fritt från politiska, religiösa, ideologiska och ekonomiska intressen.

I samband med 900-årsjubileet av universitetet i Bologna 1988 formulerades *Magna Charta Universitatum*² som är en överenskommelse beträffande universitetens forsknings- och undervisningsfrihet mellan ett stort antal europeiska universitet (Universitetens Magna Charta 1999). Magna Charta har kommit att räknas som de europeiska universitetens rättighetsförklaring. I dokumentet statueras att ”universitetet är en autonom institution i hjärtat av samhällen” och att ”universitetens forskning och undervisning [måste] vara moraliskt och intellektuellt oberoende av alla politiska, ideologiska och ekonomiska maktgrupperingar” (ibid.). Vidare anförs att undervisning och forskning vid universitetet inte får åtskiljas (ibid.). Universitetens autonomi betonas återkommande.

Frihet i forskning och utbildning är universitetens grundläggande livsprincip. Statsmakterna och universitetet måste inom sina respektive områden respektera detta grundläggandekrav. (Universitetens Magna Charta 1999)

Det kan vara värt att reflektera över varför man år 1988 upprättar en Magna Charta som bygger på de gamla välkända och sedan länge etablerade Humboldtska idealen. Kan angelägenheten att fastställa dessa principer förstås som att akademiernas fri- och rättigheter upplevs vara hotade? Faktum är att många ser tecken på det humboldtska universitetets undergång och framväxandet av nya ideal som en följd av de stora förändringar som äger rum på det akademiska området.

Bolognaprocessen

Det är bråttom! Bologna måste sättas i verket fort! Vi ligger efter! Studierektorn Lars Fälting menar att sådana ordalag karakteriserar andan i de senaste årens förändringsarbete på universitet och högskolor; reformen som går under namnet Bolognaprocessen (Fälting 2007:13). Fälting upplever att det inte ges utrymme för eftertanke. Den enda giltiga mentaliteten är att förändring är bra och roligt, och kritiska röster tystas ner med argument om Bolognareformens nödvändighet för internationell konkurrenskraft. Kritik avfärdas, enligt studierektorn, som universitetskonservatism och Fälting har till och med blivit anmodad att tänka över sitt yrkesval (ibid.).

Bolognaprocessen står för en omfattande reformering av all högre utbildning i Sverige och fyrtiosex andra länder. För ett drygt decennium sedan möttes Frankrikes,

2 Beteckningen Magna Charta är hämtad från det avtal som tvingade den engelske kungen Johan I att ge rättigheter åt adeln och prästerskapet, år 1215. Magna Charta betraktas som grunden för det engelska parlamentet och anses ha inspirerat upprättandet av många fri- och rättighetsförklaringar.

Tysklands, Italiens och Storbritanniens utbildningsministrar på Sorbonne (Universitetet i Paris) och träffade en överenskommelse om att skapa en gemensam europeisk referensram för högre utbildning. Året därpå slöt utbildningsministrar från tjugonio länder upp i norra Italien och undertecknade deklARATIONEN som kom att bli startskottet för den process som staden Bologna fått ge namn åt.

De övergripande målen är att främja 1) medborgarnas rörlighet, 2) medborgarnas anställningsbarhet och 3) regionens attraktions- och konkurrenskraft. Reformen innebär en mängd konkreta förändringar, t.ex. upprättandet av ett nytt poängsystem (högskolepoäng ersätter akademiska poäng), en ny sjugradig betygsskala (än så länge inte obligatoriskt), införandet av en masterexamen med mera (*The Bologna Declaration* 1999). Genomgripande utvärderingar och implementeringar i syfte att säkra kvalitet på utbildning och forskning är också en del av Bolognaprocessen. Reformen har också särskilda pedagogiska implikationer i och med att särskilt lärandefokus sätts på studenterna. Alla kursplaner omarbetas och för alla kurser ska lärandemål och målrelaterade betygsriterier bestämmas.

Vad är problemet?

Det är akademins plikt att beforska och problematisera samhällsliga skeenden och fenomen, och det finns givetvis all anledning att göra bruk av ett signum för det akademiska tänkandet, det kritiska tänkandet, även när det gäller så omfattande och betydelsefulla förändringar som Bolognaprocessen innebär.

Begreppen *lärandemål* och *förväntade studieresultat* används på svenska som motsvarighet till *learning outcomes* ett pedagogiskt nyckelord i Bolognasammanhang. Begreppet indikerar viktförskjutning från lärarens ämneskunnskap till studentens uppvisade resultat. För att få perspektiv på förskjutningen kan vi använda den humboldtska undervisningsmodellen, där läraren är en forskare som delar med sig av sina insikter och kunskaper till dem som är intresserade, dvs de studenter som väljer att delta. Den kunskapsyn och pedagogiska innebörd som kan utläsas av sådana sammanhang är idén om att studenterna socialiseras in i det akademiska fältet genom att de tar del av en "mentors" erfarenheter och vetenskapliga färdigheter. Denna kunskapsform relaterar till vad den israeliske pedagogen Anna Sfard kallar *participatorisk kunskapsutveckling* (*participation metaphor*), där läraren betraktas som expert och studenter som aspirerande deltagare på ett område (Sfard 1998:5ff).

Med begreppet *lärandemål* som pedagogiskt ledord läggs fokus däremot på att studenten ska visa upp vissa specifikt angivna resultat, och lärarens roll är att lägga upp strategin för hur resultaten ska uppnås. Studenten är här en *konsument* (enligt Sfards terminologi) som förväntas *tillägna* sig och sedan *äga* och *bruka* sin kunskap, och läraren *förser* studenterna med kunskap (*Acquisition metaphor*, se Sfard 1998:5ff). Tonvikten har således förskjutits från läraren som forskare till läraren som pedagog. Därmed har det tagits ett steg bort från en av grundprinciperna i universitetens rättighetsförklaring, Magna Charta, nämligen principen om att undervisning och forskning inte får åtskiljas. Betydelsen av denna princip ligger i att forskningen är akademins själva

livsnerv. Det vetenskapliga kunskapandet är akademins särmärke och specialområde, och alltså det som skiljer den från folkhögskolor, gymnasier och andra utbildningsorganisationer.

En tanke med den pedagogiska reformen är att man vill försäkra sig om att utbildningar och kurser håller hög kvalitet, ”att studenterna faktiskt lär sig något”, som det brukar heta, och därmed undvika problemet med att en del forskare helt enkelt är dåliga lärare. Därför formuleras lärandemål och förväntade studieresultat i detalj. Det kan förefalla som att den akademiske läraren åläggs ett större pedagogiskt ansvar, men en större del av lärarens praktik bestäms s.a.s ovanför läraren, av Bolognareformens noggrannare krav på hur utbildningen ska bedrivas. Det akademiska lärarskapet blir i det avseendet snarare mer standardiserat och styrt genom generella direktiv (Fälting 2007:18f).

Med de rymligare målformuleringar som var gängse före Bolognaprocessen hade den akademiske läraren relativt sett större spelrum att utforma undervisningen, att planera kurser, sätta betyg, o.s.v. efter vad hon eller han uppfattade som relevant i sammanhanget. Relationen mellan läraren och den akademiska institutionen byggde på förtroende för lärarens kompetens, och detta förtroende baserades på kollegernas (främst studierektorns och institutionsledningens) bedömning av hans eller hennes kunskaper som de tittade på i dennes vetenskapliga gärningar, vid seminarier, informella diskussioner o.s.v. Läroprocessen för att bli akademisk lärare var lång och skedde i huvudsak genom insocialisering i ämnets doxa under doktorandtiden (Fälting 2007:18f). Läraren hade i ett sådant sammanhang relativt stor frihet men också ett stort ansvar gentemot akademien, studenterna och ämnet att genomföra undervisning som håller god vetenskaplig standard.

Med Bolognaprocessen besiktigas alla delar av alla akademiska utbildningar och kurser. Alla kursplaner omarbetas, lärandemål formuleras, mer preciserade betygs-kriterier bestäms och utförliga utvärderingar görs på alla nivåer. Detta utgör tillsammans ett genomgripande reglerings- och kontrollsystem, ett försök att detaljstyra utbildningsverksamheten, låt vara i syfte att säkra kvaliteten på undervisningen. Men huruvida detta är ett hedervärt syfte beror på vad som menas med kvalitet enligt Bolognalogiken. Vilken kvalitet är det som ska åstadkommas och säkras?

Kvalitet à la Bologna

Det behövs ingen raffinerad dechiffereringsmetod för att reda ut logiken bakom vad som är goda och rätta kunskaper enligt Bologna. Rätt kunskaper är helt enkelt de som formuleras i lärandemålen, och detta är för det första kunskaper som praktiskt måste gå att mäta, och för det andra är det kunskaper som leder till *employability*, dvs anställningsbarhet.

Employability är ett för Bolognareformen centralt begrepp som är kopplat till *learning outcomes* (lärandemål). Anställningsbarhet definierar själva avsikten och nyttan med utbildningen, och det är erövrandet av kunskaperna som preciseras i lärandemålen som ska garantera anställningsbarhet (Fälting 2007:19).

Employability är ett politiskt präglat begrepp. Under det engelska Labour-partiets nyliberalistiska riktningförändring vid mitten av 1990-talet, med lanseringen av New Labour, användes begreppet employability som ett ledord för en arbetsmarknadspolitisk retorik i kampen mot stigande arbetslöshetsiffror. Retoriken gick ut på att medborgare måste tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter som matchar arbetsmarknaden och företagens behov och på så vis öka deras anställningsbarhet.

Begreppet employability har alltsedan dess figurerat i politiska sammanhang i Europa, t.ex. i diskussioner i olika EU-sammanhang, där en ekonomisk aspekt av begreppet betonats; t.ex. vad det är för kunskaper som är viktiga för näringslivet och statens ekonomiska tillväxt.

Problemet är att akademien görs till ett politiskt fält, om utbildning genom begreppet anställningsbarhet betraktas som betydelsefull för att den tjänar politiska syften, d.v.s. att öka Sveriges konkurrenskraft och som åtgärd mot arbetslöshet. Och akademiska lärosäten reduceras till utbildningsfabriker som producerar den arbetskraft som företag och offentliga arbetsgivare efterfrågar om man låter begreppet anställningsbarhet definiera avsikten och avgöra värdet med utbildning. Det går för övrigt inte att veta vilka kompetenser som kommer att betraktas som anställningsbara på arbetsmarknaden under studenternas framtida arbetsliv. Konjunktursvängningar, kriser, formerandet av nya marknader, ny teknik, lokala och globala skeenden gör arbetsmarknaden fluktuerande och oförutsägbar.

När nyttan med forskning och akademisk utbildning definieras på grundval av trender på arbetsmarknaden och snäva intressen hos samtidigt makthavare i politik och näringsliv inskränks den intellektuella frihet som är en förutsättning för universitetet som vi känner det, d.v.s. akademien som ett eget fält. Och när anställningsbarhet ligger till grund för lärandemålen och tillåts avgöra vad som är kvalitativ utbildning undergrävs akademins autonomi. Då har externa aktörer inflytande över det akademiska fältets innersta angelägenhet; att definiera vad som är goda kunskaper och bra utbildning.

Akademien som kunskapsföretag

Bolognaprocessen omgärdas av en vidare diskurs om kunskapssamhället och kunskapsekonomin som har brett ut sig de senaste decennierna. Forskningens och kunskapens betydelse för samhällsutvecklingen framhålls och förhoppningarna om akademierna som tillväxtmotorer kommer till uttryck i det offentliga samtalet. År 2000 fastslog Europiska unionens ledare Lissabonstrategin, som innebär att EU är tänkt att bli "världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi".³ I enlighet med detta mål är också en huvudtanke med Bolognaprocessen att Europa och de europeiska universiteterna ska bli konkurrenskraftiga och på så vis attrahera världens bästa studenter och företagens forskningspengar (Fälting 2007:14).

3 <http://www.eu-upplysningen.se/Amnesomraden/Sysselsattning-och-socialpolitik/Samordning-av-sysselsattningpolitiken/>

Forsknings- och utbildningsfrågor har hamnat högt upp på den politiska agendan och de diskuteras med ett marknadsekonomiskt språkbruk. Den europeiska kommissionens forskningspolitiska agenda är härvid talande. Här återspeglas inte en bild av universitet och högskolor som fora för fri och kritisk intellektuell verksamhet med det vetenskapliga kunskapandet som värdefullt i sig. Istället talas om samhällelig roll, *performance*, om forskning som resurs i politisk och ekonomisk mening och nödvändigheten av att samarbeta med näringslivet (Resursutredningen 2007:44). Kommissionen påtalar att "universiteten bör bli viktigare aktörer i näringslivet, med förmåga att bättre och snabbare reagera på marknadens krav och utveckla partnerskap där man tar tillvara naturvetenskaplig och teknisk kunskap" (KOM 2006:6). Man föreslår att universitet och företag närmar sig varandra även i fysisk bemärkelse, t.ex. genom att nya företag upprättas på universitetsområden och byggandet av forskningsbyar. Vidare rekommenderas studenter och forskare att "praktisera på företag, och förbättra forskarnas utsikter på karriärens alla stadier genom att tillföra entreprenörsfärdigheter till vetenskapligt kunnande" (ibid.). EU-kommissionen betonar också vikten av Bolognareformen och pekar bland annat på betydelsen av "moderniserade kursplaner på alla nivåer som *tillgodoser arbetsmarknadens behov*" (ibid. s.5) (kursivering tillagd).

Det är bilden av entreprenörsuniversitetet och akademien som ett serviceföretag (till bl.a arbetsmarknaden) som tecknas. Kommissionen utlovar att aktivt stödja ett moderniseringsarbete som går ut på att stärka universitetens industriella innovationskapacitet, utvidga universitetens finansieringsbas och profilera sig genom "strukturerade partnerskap med näringslivet" (ibid:6). I denna universitetsmodell impliceras ett avfärdande av den linjära forskningsmodellen, där ordningen är grundforskning → tillämpning → kommersialisering, och istället förespråkas en s.k. triple helix-modell, där universitet, näringsliv och stat tillsammans formerar en dynamisk innovationsenhet. (Resursutredningen 2007:43) En ordning som med andra ord betydligt begränsar akademins autonomi.

Statsvetaren Fredrik Melander, som doktorerat med en avhandling om Lunds universitets forskningspolitik från 1980 till 2005, spårar en viktförskjutning från traditionella akademiska ideal till marknadsmässiga normer (Melander 2006). Han menar att det "idag är lika självklart att beskriva sig som en entreprenöriell högskola som att referera till det humboldtska arvet" (ibid. s. 315). Högskolor och universitet har i högre grad kommit att fungera som serviceinriktade företag och kunskapsproducenter på en konkurrensutsatt marknad, med studenter, näringsliv och offentliga myndigheter, m.fl. som kunder och samarbetspartners (Resursutredningen 2007:44). De allt vanligare och betydelsefullare rankinglistorna över svenska, europeiska och världens universitet är härvid betecknande för akademierna som serviceföretag och kunskapsproducenter genom att de illustrerar konkurrensen på utbildnings- och forskningsmarknaden.

När universitet och högskolor förhåller sig till studenterna som kunder antar de i än högre grad en roll som serviceföretag som har som uppgift att tillgodose kundernas/studenternas behov. I jämförelse med den akademiska doxan kan "kundernas behov" förväntas vara i mycket högre grad skiftande på grund av snabba förändringar på

arbetsmarknad och samhälle i stort, kulturella trender och idéströmningar, osv. Detta implicerar att akademins traditionella roll som det organ som har som uppgift att kritiskt granska samhällskeenden och trender istället förbinder sig till att följa dem. Med kundmetaforen försvagas akademins egenvärde, dess värde som eget fält, när högre utbildning inte betraktas som en insocialisering i det akademiska fältet utan universitet och högskolor betraktas som en organisation som ska tillgodose studentens, arbetsmarknadens och näringslivets behov. Den etablerade akademiska doxan, som formerats genom en lång process av inomvetenskapliga värderingar av vad som är god vetenskap och kunskap, undergrävs när kunskaper definieras av vad som anses vara gångbart för tillfället, och den blir en spegel av kulturella, ideologiska och ekonomiska värderingar snarare än vetenskapliga.

Vetandets värde

Betydelsen av det akademiska fältets relativa autonomi illustreras av principen om avstånd mellan akademien och staten, näringsliv, m.m. Frågan är vad som händer med forskningens inriktning när den principen bryts och strävan efter direkta ekonomiska effekter prioriteras framför oberoende långsiktig forskning (Waluszewski 2007:187). Den traditionella relationen mellan fri och styrd forskning är därmed omvänd och detta är, enligt tre danska debattörer, en olycklig utveckling (Christensen et al 2007). Jens Christiansen, Jan Holm Ingeman och Mogens Ove Madsen menar att näringskedjan på lång sikt går från grundforskning till tillämpad forskning, även om tillämpad forskning emellanåt också kan inspirera grundforskning (ibid:3). En ensidig satsning på kortsiktig nytto- och användningsorienterad forskning kommer därmed på sikt utarma den samlade kunskapsbanken och samhällets kunskapsberedskap.

Det närmare samarbetet med näringslivet sätter också hinder för vetenskapandet genom att kunskaper patenteras av företag. Forskningsresultat blir i allt större utsträckning privat egendom. Detta har blivit ett problem på t.ex. det medicinska området. Utvecklingen av nya läkemedel hämmas genom att forskare inte kan använda kunskaper som ägs och skyddas av andra forskare och privata företag. "Forskarpatent stoppar nya mediciner enligt professor", löd rubriken på en nyhet från Vetenskapsradion (Sveriges Radio, p1 kl. 8.37). Professor Aled Edwards är kritisk till den svenska regeringens satsning på sju stycken innovationskontor på universitet och högskolor runt om i landet, eftersom patent hela tiden stoppar vidare forskning. "Stop focusing at the university level on patenting every little tiny thing that we invent, because every step you take you step on someone's patent".⁴

Med dessa förändringstendenser är grundläggande vetenskapliga normer på väg att raseras. I en klassisk artikel från 1942 satte den amerikanske vetenskapssociologen Robert Merton ord på den moderna vetenskapens normer; CUDOS-normerna (Merton 1942). Dessa ska snarare betraktas som ideal som aldrig till fullo uppnås.

⁴ <http://www.sr.se/cgi-bin/p1/program/artikel.asp?ProgramID=406&nyheter=1&artikel=2409133>

CUDOS står för:

Communism, att kunskap är gemensam egendom.

Universalism, att kunskap ska värderas utifrån universella, opersonliga kriterier och inte efter egenskaper (som etnicitet, kön, politisk tillhörighet, o.s.v) hos forskaren.

Disinterestedness, kan översättas med opartiskhet och innebär att kunskaper inte bör utvecklas på grundlag av personliga och privata intressen.

Organized Scepticism innebär att forskningsresultat bör genomgå en systematiserad kritisk granskning i det vetenskapliga kollektivet innan de accepteras som vetenskap.

De omvandlingar som universitet och högskolor idag är inbegripna i, och som diskuteras ovan, innebär ett avlägsnande från CUDOS-normerna och ett närmande till deras antiteser, som sociologiprofessorn Thomas Brante beskrivit; partikularism, privat ägande, egennyttan och organiserad dogmatism (Brante 1980:124–138). När det gäller den sistnämnda parametern borde ”organiserad ekonomism” ställas emot Mertons organized scepticism hellre än Brantes organiserad dogmatism. I detta sammanhang är det snarare den förväntade ekonomiska nyttan (konkurrenskraft och tillväxt för näringsliv, region, samhälle, etc.) som är vägledande för värderingen av kunskap än gamla inrotade föreställningar om vad som är sant, d.v.s. dogmatism.

Vad ligger i begreppet kvalitet?

Det vore upplagt för en poststrukturalistisk tolkning av den senaste tidens högkonjunktur för ordet kvalitet. Det är lätt att med foucaultianska ögon (efter Michel Foucault) se användningen av ordet kvalitet som teknik för maktutövning. Kvalitetsarbete, kvalitetssäkring, kvalitetsplan, -mätning, -kontroll, -styrning etc. kan ses som tekniker som reglerar och disciplinerar människorna som förväntas utföra kvalitetsarbetet enligt preciserade kriterier och bestämda rutiner. Bolognaprocessens tyngdpunkt på kvalitetsutvärderings- och implementeringssystem skulle ur ett sådant perspektiv kunna tolkas som inrättandet av makttekniker för att kontrollera samhällets centrala organ för kunskapsproduktion. Och intressena bakom reformen torde kunna identifieras som politiska och näringslivsmässiga.

Vi ska emellertid inte göra poststrukturalistiska utvecklingar utan bara peka på hur mindre och större förändringsprocesser (t.ex. en förändring av innebörden av ordet kvalitet respektive Bolognaprocessen) hänger ihop och samverkar med intressen och maktförhållanden på makronivån.

Begreppet kvalitet har vunnit utbredning under 1990- och 2000-talet i samband med en växande *managementdiskurs*, d.v.s. en diskurs om system för ledning av företag. Begreppet kvalitetssäkring ”invandrade” till Sverige från engelskans *quality assurance* 1987 och idag kvalitetssäkras allt från leksaker, IKEA-varuhus och förskolor till kollektivtrafik, kyrkor och utbildningar. Enligt ISO, som är en internationellt etablerad standardiseringsorganisation, definieras kvalitetssäkring som: ”alla planerade och systematiska åtgärder nödvändiga för att ge tillräcklig tilltro till att en *produkt* komm-

mer att uppfylla givna krav på kvalitet" (ISO 9000) (kursivering tillagd). Detta och andra "management"-begrepp har med andra ord tydliga konnotationer till varu- och tjänstemarknaden och när denna vokabulär importerats till det akademiska fältet följer begreppens marknads- och företagarmässiga innebörder med.

Ett exempel, av många tänkbara, är. Malmö högskolas kvalitetsplan. Ett syfte som återkommande nämns är att stärka högskolans *konkurrenssituation* (t.ex. s.2). Det beskrivs också att kvalitetsarbetet "syftar till att säkra och utveckla högskolans samtliga verksamheter för att därigenom bättre *tillgodose de krav och förväntningar som ställs från studenter, avnämare, intressenter och myndigheter*" (ibid.). Kursiverat (här) är uttryck som indikerar värderingar som konflikterar med den etablerade akademiska doxan. Det är med andra ord inte inomvetenskapliga värderingar som ligger bakom tonvikten på konkurrenskraft. Och att kvalitetsarbetet syftar till att tillgodose studenters, avnämares och andras förväntningar relaterar snarare till varu- och tjänstemarknadens princip att tillgodose kunders efterfrågan än det omgivande samhällets förväntningar på akademien som en institution för oberoende kunskapande.

I kvalitetsplanen ingår att "stödja forskarens och studenters affärsidéer samt att uppmuntra entreprenörskap" (s.7). Ett företagarmässigt förhållningssätt torde emellertid vara svår förenligt med principen om akademisk frihet. Enligt marknadens lag avgör efterfrågan vad som är kvalitet, och företagets förmåga att tillgodose, eller skapa, denna efterfrågan avgör företagets konkurrenskraft och värde. Om akademiernas "kunder", d.v.s. studenter, företag och andra avnämare, däremot bestämmer vad som är god vetenskap och utbildning istället för experterna på fältet själva, d.v.s. vetenskapsmännen, är det följdaktligen inte vetenskapliga ideal som utgör kriterierna för kvalitet. När den tredje uppgiften (som innebär att universitet och högskolor ska förmedla forskningsresultat till det omgivande samhället) drivs långt och omformuleras till samverkansprincipen (som implicerar avnämares inflytande på det akademiska fältets grundläggande struktur) undermineras således den akademiska frihet som är tänkt att borga för kunskaper som är fria från religiösa, politiska och ekonomiska bindningar.

Frågan är om det marknads- och företagarmässiga förhållningssättet avspeglar sig i sättet att mäta och värdera kvalitet på högskolan idag. Kvalitetsarbetet på Malmö högskola och alla andra högre lärosäten är tänkt att s.a.s. i förväg garantera kvalitet på "produkterna", d.v.s. forskning och utbildning. Men går det att ställa sådana garantier när det gäller forskning och undervisning?

Kvalitet som kvantitet

För att kunna sträva efter och "säkra" kvalitet måste man ha kriterier för vad kvalitet är. När det gäller forskning används bibliometriska metoder för detta ändamål. Antalet publicerade vetenskapliga artiklar och citeringsfrekvens, d.v.s. hur ofta en forskare blir citerad av andra forskare, är variabler som tjänar som "objektiva" mått på vetenskaplig kvalitet. Vidare räknas hur många nätverk forskaren deltar i och hur mycket externa forskningsmedel forskaren drar in (Eliasson 2008:12).

Det blir här tydligt att kvalitet anses vara kvantitet. Det är antal, frekvenser och mängder som mäts. Kvantitativa mått går emellertid inte att direkt översätta till kvalitativa. De säger i själva verket väldigt lite om vad forskningen kan leda till eller ha för betydelse i framtiden (Sharon Rider intervjuad av Eliasson 2008:12). En diger monografi är i kvantitativa mått lika mycket som en artikel som kanske är författad tillsammans med fyra andra forskare. Är monografin på svenska och berör ett smalt akademiskt ämne har den mycket mindre chans att bli citerad än artikeln på engelska inom ett stort område. Men att den vetenskapliga kvalitén därmed per automatik skulle vara sämre i monografin kan svårligen hävdas.

Filosofen Sharon Rider spekulerar i radioprogrammet OBS om hur Friedrich Nietzsche, som räknas som ett av de stora namnen inom den västerländska idéhistorien, skulle klara sig i dagens utvärderingssystem (OBS 2008). Han skulle säkert inte få forskningsanslag och antagligen inte ens komma in på forskarutbildningen, säger Rider (ibid.). Nietzsche anpassade sig inte till avnämare, var inte med i forskarnätverk, medverkade inte i stora projekt och ägnade sig inte åt studier som kunde förväntas gagna näringslivet, regionens konkurrenskraft, o.s.v. Med dagens kriterier för vad som är akademisk kvalitet är risken stor att banbrytande forskning som Nietzsches trängs undan, samtidigt som det vore svårt att finna någon med större samhällsbetydelse. Det är ju den forskning som är mest "mainstream", den som är mest lik normen och passar bäst in i det för närvarande rådande tankeklimatet, som blir mest publicerad, citerad, uppmärksammas, gångbar i nätverk o.s.v.

Dagens kvalitetsutvärderingssystem riskerar att fungera som en kreativitetsbegränsande likriktningsmekanism. Den verkligt originella och nydanande kunskapen ter sig ofta obegriplig och oanvändbar av sin samtid (Rider i Eliasson 2008:13). Likaså missgynnas kritiskt granskande studier när forskning värderas efter sin attraktionskraft för näringsliv och andra avnämare, enligt principen att samverkan och externa anslag fungerar som kriterier för forskningens kvalitet när det gäller t.ex. medelstilldelning till universitet från staten.

Att det är den forskning som ger upphov till många artiklar, flitig citering och stora externa anslag som räknas som högkvalitativ tycks i själva verket relatera till den marknadsekonomiska principen att det är efterfrågan som avgör vad som räknas som kvalitet. Professionsstrategier som bygger på sådana principer analyseras i en ny avhandling av Adam Droppe, "Konstitueringen av ett vetenskapligt objekt – exemplet det manliga klimakteriet" (Sociologiska inst Umeå universitet 2010), som också visar på bekymmersamma konsekvenser när gränserna mellan akademi och näringsliv luckras upp.

Mätbara kunskaper

Utvärderingsvägen, eller som Sharon Rider uttrycker det "utvärderingshysterin", har konsekvenser för vilken kunskap som produceras och lärs ut vid akademierna (Rider i Eliasson 2008:12). När det gäller forskning riktas vetenskapandet mot det som ger "poäng" i utvärderingarna. Innehållet anpassas efter mätmetoderna. Det är de aspek-

ter som på ett praktiskt sätt *går* att mäta som mäts – antal citeringar, publiceringar, etc. – och det är det som mäts som kommer att räknas som betydelsefullt. Andra aspekter av kvalitet, som originalitet, skarpsinne och djup går inte riktigt att fånga och omvandla till objektiva mätvärden. Vetenskaplig kvalitet går knappt ens att formulera i ord. Likväl finns det ett kollegialt professionellt värderingssystem, som regleras genom diskussioner och annan kommunikation inom det vetenskapliga fältet, vilket t.ex. legat till grund för att Friedrich Nietzsches arbeten trots allt tillmäts stort värde. Men med det utvärderingssystem som på senare år blivit allt mer gällande har utomvetenskapliga aktörer, t.ex. politiska organ som EU och den svenska regeringen, kommit att få en dominerande position i förhållande till det akademiska fältets interna värderingssystem.

Liknande implikationer har kvalitetsarbete och utvärderingssystem på utbildningssidan. Inte bara med tanke på att det är den vetenskap som anses ha kvalitet som också ska ligga till grund för utbildning, utan också att det är den typ av kunskap som man tror går att mäta som det läggs vikt vid i utbildningar. Bolognareformen innebär, som nämnts, att utbildnings- och kursplaner omarbetas, övergripande mål ställs upp för varje kurs och dessa bryts ned i delmål, och vidare i allt mer specifika kunskapsmål, färdighetsmål, förväntade studieresultat. Mer detaljerade betygskriterier bestäms också och en mer fingradig betygsskala rekommenderas. Sociologen Kerstin Rathsmann, som har erfarenhet av akademiskt lärarskap både ”på golvet” och i mer ledande positioner, upplever att risken med Bolognaprocessen är att undervisning, kanske i synnerhet examinationer, görs kvantitativt mätbara, ”där man lätt kan pricka av genomförda kriterier och mål och samtidigt förtränga områden som är mer problematiska att mäta, såsom analytiskt, självständigt och kritiskt tänkande (Rathsmann 2007:33).

Sharon Rider ger uttryck för kritik av samma art. Hon menar att huvudsyftet med en utbildning inte längre tycks vara att utveckla förmåga hos studenterna att analysera och resonera självständigt och kritiskt om deras naturliga och sociala omgivning (OBS 2008). ”Istället vill man ge studenterna förutbestämda kunskaper och färdigheter dikterade av vad man tror är näringslivets kortsiktiga behov” (ibid.).

Den akademiska lärarens arbetstid och energi inriktas i allt större utsträckning på administration och uppgifter som handlar om att organisera och reglera undervisningen – kursplaner ska utformas i enlighet med övergripande curricula, relevanta lärandemål ska identifieras och förväntade studieresultat specificeras, studenternas kunskaper ska mätas enligt bedömningskriterier som ska formuleras, betyg ska definieras, verksamheterna ska ständigt utvärderas, etc. – och risken är stor att det är sådant som konkret går att reglera, mäta och utvärdera som högskoleverksamheten i ökande grad kommer att handla om. Tonvikten hamnar lätt på den typ av kunskaper som tydligt kan redovisas och bedömas i termer av rätt eller fel, sk. faktakunskaper, medan förmågor som ansetts vara den akademiska skolningens utmärkande drag, som kritiskt tänkande, bildning och analytisk förmåga åsidosätts. Dessa s.k. akademiska kompetenser kan aldrig riktigt bedömas utifrån fasta kriterier för vad som ger poäng, utan måste till syvende och sist hänföras till lärarens egna förmågor och erfa-

renheter av vad som är bra akademiska kunskaper. Lärarens bedömning av t.ex. en C-uppsats görs mot bakgrund av hennes egen expertis och skolning, som förmodligen innebär att hon läst hundratals vetenskapliga artiklar och böcker, skrivit en avhandling och bedrivit självständig forskning, deltagit i diskussioner och seminarier, m.m.

Faktakunskapsundervisning kan vilken utbildningsorganisation som helst bedriva, men det akademiska tänkandet och vetenskapliga förhållningssätt är akademiens specialområde. Fokuseringen på de mätbara och konkret definierbara kunskaperna som Bolognareformen medför kan därför betecknas som en avakademisering av undervisningen på högskolor och universitet.

Anledningarna som framhålls till varför de akademiska kompetenserna är viktiga är många. För att åter ta ett exempel från en av de mera framträdande ”nya” högskolorna kan noteras att Malmö högskolas rektor Lennart Olausson menar att målet med en utbildning inte enbart är att man lär sig specifika färdigheter för ett yrke utan att man också lär sig att reflektera över vilken roll det yrket spelar i samhället, samt att man i utövandet av yrket ser det som en självklarhet att reflektion är en del av ens yrkesroll (Stoltz & Olausson 2004:9). Olausson lägger vikt vid ”medborgerlig bildning”, som är Malmö högskolas profil.

Här lever det gamla bildningsidealet som inspirerade Humboldt kvar. I bildningsbegreppet finns en förståelse av den bildade människan som en självständig och ansvarstagande individ. Att allsidiga kunskaper och reflekterande förhållningssätt bereder henne en grund till att fatta egna självständiga beslut utan att låta sig manipuleras. Bildningsidealet innebär en strävan efter att förstå sig själv, samhället och världen och att agera efter denna förståelse (Sjöström 2008:1).

Tanken med Malmö högskolas profilering på medborgerlig bildning är att studenterna ska utrustas för att kunna navigera i ett komplext samhälle och på en snabbföränderlig arbetsmarknad som ställer allt högre krav på individens egna initiativ och ansvarstagande. Bildningsidealet är förbundet med akademiens självständighet. Det markerar att akademien har vidare uppgifter än att enbart producera personal till arbetsgivare.

Det är viktigt att högskolorna har en position som fristående, kritiska aktörer i samhället, snarare än en position som en aktör som producerar utbildning och forskning ’på begäran’, som det kan bli med ett för stort, ensidigt och/eller begränsat fokus på tillväxt och innovation. (Stoltz & Olausson 2004:24)

Betraktar man utvecklingen bara det senaste decenniet förefaller emellertid värnandet om bildningsideal, det fria kunskapssökandet och oberoendet ”av alla politiska, ideologiska och ekonomiska maktgrupperingar”, som det uttrycks i Magna Charta, ha hamnat i skuggan av anställningsbarhet, kunskapskontroll, konkurrenskraft och ekonomisk nytta.

Referenser

- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brante, T. (1980) *Vetenskapens struktur och förändring*, Diss. Lund: Univ.
- Broady, D. (1991) *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. 2., korr. uppl. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning)
- Broady, D. (1998) *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptronhäften/Skeptron Occasional papers NR.15 Uppsala Universitet
- Christiansen, J., I. J. Holm & M. O. Madsen (2007) "Staten har inddraget universiteternes frihed", i *Raeson*, 2007-05-03.
- Droppe, A. (2010). "Konstitueringen av ett vetenskaplig objekt. Exemplet – det manliga klimakteriet" Umeå universitet, Sociologiska institutionen (diss.)
- Eliasson, P.-O., (2008) "Forskare protesterar mot tävlingsmentalitet", i *Universitetsläraryrket*, nr.3:2008.
- Ekström, A., (2006) "Från bildningsuppdrag till entreprenörskap?", i *Tvärsnitt* nr.4:2006.
- <http://www.vr.se/huvudmeny/tvarsnittnr42006/franbildningsuppdragtillentreprenorskap.4.28a3695010f65c9aeac80001526.html>
- Fälting, L., (2007) "En studierektors dilemma" i S. Rider. & A. Jörnsten (red.) *Reclaim the science: om vetenskapens avakademisering*. Hedemora: Gidlund
- KOM (2006) 208 slutlig, Meddelande från kommissionen till rådet och Europaparlamentet: Att förverkliga moderniseringsagendan för universiteten: Utbildning, forskning och innovation. Europeiska gemenskapernas kommission.
- Kvalitetsplan för Malmö högskola 2008–2012. http://www.mah.se/upload/Bologna-processen/Microsoft%20Word%20-%202019%20sep%20KP%20slutversion_1.pdf
- Melander, F. (2006) *Lokal forskningspolitik: institutionell dynamik och organisatorisk omvandling vid Lunds universitet 1980–2005*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2006
- Merton, R. K. (1942) "The Normative Structure of Science" i R. K. Merton (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press
- OBS, Sveriges Radio, P1, 2008-01-08; program 9509, produktionsnummer 5234-08-1021.
- Rathsman, K. (2007) "Att mäta kvalitet; eller, hur skulle det ha gått för Mead i dagens svenska universitet?", i S. Rider & A. Jörnsten (red) *Reclaim the science: om vetenskapens avakademisering*. Hedemora: Gidlund
- Resursutredningen (2007). *Resurser för kvalitet: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/8439/a/91339>
- Ritzer, G. (1996) *Sociological theory*. New York: McGraw-Hill
- Rothblatt, S. (1994) "Tesen om universitetets idé och dess antites", i *Tvärsnitt* nr.3–4:94. <http://www.tvarsnitt.vr.se/tvarsnittjoel/huset/huvudmeny/nummer3och494/tesenomuniversitetetsideochdessantites.4.1d4cbbbb11a00d342b0800014393.html>

- Sjöström, Jesper (2008) "Nytta-risk-tänkande kring kemikalier som en del av medborgerlig bildning – varför och hur?", Examinationsuppgift till den högskolepedagogiska kursen "Medborgerlig bildning", Malmö högskola, våren 2008.
- Sfard, A. (1998) "On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One", *Educational Researcher* 27 (2): 4–13.
- Stoltz, P. & L. Olausson (2004) "Medborgerlig bildning – Om reflekterande medborgare och deras bildning", i *Genus / Miljö / Migration och Etitet*. Malmö högskola
- Säljö, R. & M. Södling (2006) *Utbildning på vetenskaplig grund: röster från fältet*. Stockholm: Högskoleverket. <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800086083/0646R.pdf>
- The Bologna Declaration of 19 June 1999*. The European Higher Education Area. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
- Universitetens Magna Charta*, Bologna 1988, Sveriges Universitets & Högskoleförbund, December 1999.
- Waluszewski, A. (2007) "I skuggan av ett mått" i S. Rider & A. Jörnsten (red) *Reclaim the science: om vetenskapens avakademisering*. Hedemora: Gidlund
- "Vetenskapsradion", Sveriges Radio p1, den 30 oktober 2008, kl. 8.37. (se <http://www.sr.se/cgi-bin/p1/program/artikel.asp?ProgramID=406&nyheter=1&artikel=2409133>)

Författarpresentation

Adam Droppe är filosofie doktor i sociologi. Han disputerade i juni 2010 vid Umeå universitet med avhandlingen *Konstitueringen av ett vetenskapligt objekt: Exemplet – det manliga klimakteriet*.

Björn Söderfeldt är professor i samhällsodontologi vid Malmö Högskola, docent i samhällsmedicin vid Karolinska institutet och fil lic i statsvetenskap, Uppsala universitet. Han har handlett 27 avhandlingar och har ca 250 vetenskapliga arbeten.